

Franchir les frontières professionnelles

**...entre désengagement et
réengagement, une analyse longitudinale
des dynamiques identitaires en jeu dans
la reconversion professionnelle
volontaire vers l'enseignement primaire**

Franchir les frontières professionnelles
...entre désengagement et
réengagement, une analyse longitudinale
des dynamiques identitaires en jeu dans
la reconversion professionnelle
volontaire vers l'enseignement primaire

Valérie MOINET

Promotrice

Mariane FRENAY (UCL)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

Présidente

Isabel RAEMDONCK (UCL)

Comité d'accompagnement et jury

Nathalie DELOBBE (UNIGE)

Mariane FRENAY (UCL)

Virginie MÄRZ (UCL)

Catherine NEGRONI (Université de Lille)

Isabel RAEMDONCK (UCL)

Table des matières

Table des matières

Table des matières	5
Résumé	11
Abstract	11
Remerciements	15
Introduction générale	19
1. Contexte	21
2. Problématique	23
3. Objectifs de recherche	25
4. Aperçu des chapitres	26
Chapitre 1 Cadre théorique transversal	29
1. Du modernisme au post-modernisme : une époque propice à la reconversion	31
2. Concepts relatifs aux changements de carrière	34
3. La dimension identitaire des transitions professionnelles	37
4. Phases et raisons d'un changement de carrière	41
5. Les ESC : état des lieux de leur profil spécifique	45
6. Conclusion	50
Chapitre 2 Choix méthodologiques	51

1. Contexte de la recherche	53
2. Objectifs de recherche	54
3. Approche méthodologique globale	55
4. Considérations épistémologiques, déontologiques et éthiques	58
5. Aperçu des quatre recherches empiriques	60
<i>5.1 Première recherche : le choix de se réorienter vers l'enseignement primaire</i>	<i>60</i>
<i>5.2 Deuxième recherche : la fin de la formation</i>	<i>64</i>
<i>5.3 Troisième recherche : après un an sur le terrain de l'enseignement</i>	<i>66</i>
<i>5.4 Quatrième recherche : après trois ans sur le terrain de l'enseignement</i>	<i>68</i>
6. Intégration des objectifs de recherche à la ligne méthodologique	72
Chapitre 3 Itinéraire des participants à l'étude longitudinale	73
1. Alain, toujours prof mais autrement ...	76
2. Astrid, une reconversion pour (se) réparer ?	77
3. Daphné, du barreau à la classe : un parcours entre doutes et réalités	79
4. Debbie, un feu d'artifice après l'orage...	81
5. Dina, le pari d'une reconversion réussie...	82
6. Doriane, d'un salaire élevé à un métier habité...	84
7. David, choisir et renoncer : une reconversion inachevée mais assumée	86
8. Evelyne, un rêve d'enfant devenu réalité	87
9. Éric, entre feu intérieur et feu réel : une reconversion interrompue	90
Chapitre 4 Temps 1 – Du rêve d'une reconversion à la réalité : premiers pas vers le changement	93

1. De l'insatisfaction à l'engagement : tensions, <i>turning points</i> et stratégies de régulation identitaire	95
1.1 <i>Le projet de formation : entre motivation et recherche de sens</i>	95
1.2 <i>Une vocation tardive</i>	97
1.3 <i>Socialisations successives et réorientations</i>	97
1.4 <i>Dynamique identitaire et engagement en formation</i>	98
1.5 <i>L'Expectancy-Value : autres conditions de l'engagement en formation</i>	102
1.6 <i>Rappel méthodologique et articulation avec le cadre théorique</i>	102
2. Résultats	103
2.1 <i>De l'idée d'une reconversion à sa concrétisation ou presque...</i>	103
2.2 <i>De l'inconfort vécu dans la carrière actuelle au projet identitaire s'illustrant par le métier désiré</i>	104
2.3 <i>Des représentations au vécu de la formation</i>	106
3. Discussion	107
Chapitre 5 Temps 2 – La presque concrétisation...	111
1. Entre deux mondes : la formation comme espace de recomposition identitaire pour les ESC	114
1.1 <i>L'identité professionnelle en formation : une construction évolutive chez les ESC marquée par le passage de frontières</i>	114
1.2 <i>L'impact de la formation initiale sur les tensions identitaires et les représentations professionnelles</i>	117
1.3 <i>Rappel méthodologique</i>	119
2. Résultats	120
2.1 <i>Leviers et freins identifiés dans le vécu de la formation en termes de régulation identitaire</i>	120
2.2 <i>Evolution des tensions identitaires</i>	124
2.3 <i>Evolution des représentations du métier</i>	128
3. Discussion	130

3.1 <i>Des tensions au tremplin : ce que la formation fait aux ESC...</i>	130
3.2 <i>Entre deux mondes : quand la reconversion devient un espace d'apprentissage</i>	133
Chapitre 6 Temps 3 – La concrétisation... Premiers pas sur le terrain	137
1. Au-delà de la salle de classe : les multiples dimensions de l'insertion professionnelle des ESC	139
1.1 <i>Les premiers pas sur le terrain...Bien plus que faire la classe</i>	139
1.2 <i>EPC et ESC : Tous novices ?</i>	141
1.3 <i>Rappel méthodologique et articulation avec le cadre théorique</i>	143
2. Résultats	144
2.1 <i>Évolution des tensions identitaires</i>	144
2.2 <i>Socialisation organisationnelle des enseignants et impact du bagage antérieur</i>	151
3. Discussion	158
3.1 <i>L'évolution des tensions identitaires après l'entrée dans le métier : entre stabilisation, réajustements et nouvelles vulnérabilités</i>	158
3.2 <i>Une socialisation marquée par les compétences antérieures : entre ressources, ajustements et tensions</i>	161
Chapitre 7 - Ancrage sur le terrain	165
1. Introduction	167
2. Résultats	168
2.1 <i>Socialisation aux tâches d'enseignement</i>	168
2.2 <i>Socialisation au groupe de travail</i>	171
2.3 <i>Socialisation à l'organisation et au climat micropolitique</i>	173
3. Discussion	176
3.1 <i>L'insertion professionnelle des ESC, un long fleuve tranquille ?</i>	176
3.2 <i>Le calme avant la tempête ?</i>	178
3.3 <i>Limites</i>	179

Discussion conclusive	181
1. Répondre à une rupture identitaire par la construction d'un nouveau soi professionnel	184
2. Changer de terrain sans perdre ses appuis : socialisation organisationnelle des ESC	187
3. Vers une modélisation dynamique du processus de reconversion professionnelle volontaire vers l'enseignement primaire	190
4. Une trajectoire de recomposition entre deux mondes professionnels : le rôle des ressources contextuelles et personnelles	193
5. Spécificités de l'approche longitudinale adoptée	203
6. Limites de l'étude	205
7. Retombées pratiques et pistes de recherches futures	207
<i>7.1. Retombées pratiques</i>	<i>207</i>
<i>7.2. Recherches futures</i>	<i>209</i>
Epilogue... Que sont-ils devenus ?	213
Références bibliographiques	221

Résumé

Cette thèse porte sur un public encore peu étudié dans l'enseignement primaire : les enseignants de seconde carrière (ESC) ayant choisi une reconversion professionnelle volontaire (RPV) vers le métier d'instituteur. À travers une approche qualitative et longitudinale auprès de neuf participants suivis à trois moments clés (début et fin de formation, puis un an après l'insertion), elle met en évidence les tensions identitaires, les régulations et les ajustements vécus. La formation constitue un espace de rupture et de reconstruction, tandis que l'insertion, selon le contexte d'accueil, peut soutenir ou freiner la consolidation identitaire. Cette recherche propose un modèle contextualisé de la reconversion, offrant des clés pour favoriser la rétention de ces profils dans le métier.

Abstract

This dissertation focuses on a group that remains little studied in primary education: second-career teachers who have voluntarily chosen to retrain as primary school teachers. Using a qualitative and longitudinal approach with nine participants followed at three key moments (start and end of training, and one year after entering the profession), it highlights the identity tensions, regulatory strategies, and adjustments experienced. Teacher training emerges as both a space of rupture and reconstruction, while workplace insertion, depending on the school context, can either support or hinder professional identity consolidation. This research proposes a contextualized model of career reconversion, providing insights to foster the retention of these profiles in the profession.

Afin de garantir la lisibilité et la fluidité du texte, la présente thèse n'a pas recours à l'écriture inclusive. Toutefois, toutes les mentions de genre sont à comprendre de manière inclusive et ne visent aucune exclusion.

*« Tous les changements, même les plus
souhaités, ont leur mélancolie »*

Anatole France

Remerciements

Ceux qui me connaissent savent à quel point la randonnée m'apporte joie, bonne humeur et sérénité. C'est donc naturellement que j'ai choisi d'emprunter cette métaphore pour évoquer le chemin de ma thèse : un long trek aux paysages contrastés, jalonné de rencontres précieuses, d'obstacles imprévus et de moments suspendus.

Gravir une thèse, c'est un peu comme entamer un trek en haute montagne : on part avec enthousiasme, un sac trop lourd, et pas toujours la carte bien en main. On traverse des crêtes magnifiques, des cols parfois vertigineux, des sentiers sinueux parfois semés d'embuches, des brouillards inattendus... et, si on a de la chance, on croise sur le chemin des compagnons de cordée précieux.

À mon comité d'accompagnement, d'abord : vous avez été comme ces guides bienveillants qui savent quand il faut parler, et quand il suffit d'être là. Merci pour votre écoute constante, pour vos questions toujours posées avec justesse, et pour votre compréhension face aux tempêtes qui ont parfois ralenti l'ascension (Covid, divorce et autres éboulis). Vous m'avez permis de continuer à avancer à mon rythme, sans jamais me presser, ni me perdre.

Mariane, ma promotrice, merci pour ton énergie débordante, tes idées qui dévalent la pente bien plus vite que moi, ton enthousiasme communicatif et ton petit côté distrait que j'ai appris à suivre comme une boussole fantasque mais toujours fiable. C'est toi qui m'as transmis le goût pour la psychologie des apprentissages, toi qui m'as donné envie de chercher, de comprendre, d'approfondir. Tu es pour moi un modèle d'intelligence et de bienveillance entremêlées. Je voulais te rendre fière, simplement. Faire cette thèse avec toi a été une chance et un vrai moteur. Merci pour ta confiance, ton écoute et la liberté que tu laisses grandir autour de toi...

Virginie, ta rigueur et tes relectures chirurgicales m'ont aidée à poser des crampons là où le terrain était instable. Tes conseils méthodologiques ont été un fil conducteur essentiel pour structurer, clarifier et consolider l'ensemble du travail.

Isabel, merci pour ton originalité, tes encouragements toniques et ta vision toujours décalée du sentier à prendre, merci aussi d'avoir accepté de présider le jury de thèse. Au fil de nos échanges, souvent au détour d'un couloir, j'ai découvert ta sensibilité, ta générosité et cette créativité discrète mais constante qui donne envie d'emprunter des chemins de traverse.

Merci à Madame Négroni de l'Université de Lille et à Madame Delobbe de l'Université de Genève pour avoir franchi monts et frontières afin d'être présentes à l'arrivée et de faire partie de mon jury de thèse. Votre présence donne encore plus de sens à cette traversée, et nos échanges lors de la défense privée m'ont donné l'envie renouvelée de poursuivre

l'exploration, en mobilisant certains des concepts évoqués dans de potentielles futures recherches.

Merci aussi à Martine, secrétaire de la fac et boussole administrative irremplaçable dans les méandres bureaucratiques du doctorat.

Je souhaite aussi remercier tous les étudiants de la formation en horaire décalé : vous avez été une source d'inspiration continue, de questionnements, de remises en perspective. Cette thèse vous doit beaucoup. Et bien sûr, une pensée toute particulière à celles et ceux qui ont accepté de participer à nos enquêtes. Même si je ne peux vous nommer, par respect de la confidentialité, vous reconnaîtrez votre empreinte dans ces pages. Merci pour votre temps, votre confiance et la richesse de vos récits.

Merci à Nejla, amie fidèle rencontrée sur un précédent sentier, pour m'avoir accompagnée à mes débuts avec les adultes en reprise d'études — sans doute le tout premier bivouac de cette aventure.

Merci à Jean-Paul et Rudi d'avoir cru au projet et ouvert cette première formation en horaire décalé : sans vous, je n'aurais jamais chaussé mes bottes de doctorante.

Merci à mes collègues de la formation en horaire décalé— Cécile, JM, Caro, Véro... et toute la joyeuse troupe — pour les relais bienvenus, les ravitaillements en bonne humeur, et les échanges qui aèrent l'esprit.

Merci à mes collègues : Laurent, Sabrina, Fabienne, Sandrine, Nath, André, Julien, François, Laurence, Gaëlle, Catherine, ... et toute la clique pour les discussions, les clin d'œil en salle des profs et les soupirs collectifs.

Merci à Laurence, collègue et surtout amie de cordée, pour le plaisir de cogiter ensemble, de refaire le monde entre deux verres de vin, et de transformer nos randonnées intellectuelles en vraies échappées belles. Ton amitié m'est très précieuse, tout comme ton soutien, sous toutes ses formes, qui m'a portée plus souvent que tu ne l'imagines.

Merci aux "joyeuses marcheuses" et aux "Lex Cerveaux" pour les encouragements dans les moments difficiles, pour vous être intéressées à mon périple, pour vos discussions et vos regards bienveillants qui m'ont permis de garder le cap.

Merci à Marielle pour la relecture attentive de mon premier article – un vrai tremplin pour me lancer dans l'ascension.

Merci à Anne-So, qui, malgré l'appel lancé au dernier virage, a illuminé ma couverture d'une touche juste et légère.

Merci à Angel, Flo, Raph et Laurence pour leurs réponses linguistiques de dernière minute, au seuil du dernier refuge.

Merci à mes parents, présents à chaque étape, soutien inconditionnel et discret comme un bon sherpa, et à mes frères, toujours là, chacun à leur manière.

Merci à Raphaël, rencontré dans les derniers kilomètres de cette ascension. Ta présence dans cette ultime traversée a rendu les dernières étapes plus légères.

Et enfin, à mes deux fils, Emile et Clovis, vous êtes et resterez mes plus beaux sommets. Merci pour votre patience, votre indulgence, vos câlins silencieux ou vos questions bien senties. Vous m'avez attendue à chaque refuge, même quand j'arrivais en retard.

Maintenant que cette randonnée s'achève, le sac est plus léger, les jambes plus sûres...

Je ne sais pas encore vers quels horizons m'emmènera la suite... mais ce que je sais, c'est qu'ils passeront par de nouveaux sentiers de randonnée peut-être un peu moins escarpés... mais tout aussi inspirants.

Introduction générale

Introduction générale

1. Contexte

« J'avais la forte intuition, mais pas la certitude pour autant, que c'était un métier créatif et complexe, qui me transformerait de l'intérieur, qui me confronterait aux autres et à moi-même - ce dont j'avais grand besoin - qui me permettrait, au fond, de tenter un chemin intérieur et personnel important pour moi, pour gagner le sentiment de ma propre valeur (ça, c'est très ancré dans l'enfance). Comme l'espardon dans la baignoire de la chanson de Souchon, je me sentais coincé dans ma vie professionnelle, sans espoir d'évasion, et je pressentais dans le métier d'institut un océan de réflexion, d'échanges et de recherches, qui pourrait me nourrir de l'intérieur pour le reste de mon temps sur cette terre. C'est mon côté chamane :-). Je voyais moins le côté « transmission » - je ne crois d'ailleurs pas beaucoup à ce mot - de même que le côté « programme », « compétences » à faire acquérir, etc. Au fond, j'ai fait ce choix pour des raisons très égoïstes ;-)

En cours de formation, j'ai vite compris que j'allais devoir m'ouvrir pleinement, que c'était un défi, mais que j'étais prêt, impatient aussi de voir ce que ça allait donner. Un côté argile à travailler pour modeler l'institut qui existait en moi. J'ai senti aussi à quel point ce métier nécessitait pour moi d'être considéré dans son aspect le plus « professionnel » qui soit, en gardant les mains bien dans le cambouis : étudier, observer, puis faire, voir ce que ça donne, ajuster, adapter, refaire, s'inspirer d'autres, en discuter, etc. Une idée de communauté de recherche, dans un contexte très pragmatique (23 élèves de 10-11 ans dans une salle de classe, il n'y a rien de plus pragmatique...), naissait dans mon esprit à ce moment-là. Une idée peut-être un peu « haute » du métier, et j'assume mon côté fumeur de moquette. Je sentais un état d'esprit similaire chez pas mal de camarades FHD¹, à des degrés divers, et avec des personnalités diverses bien sûr, et parfois chez certains FHJ² aussi. La formation en soi m'a ouvert beaucoup de portes théoriques et réflexives, m'a confronté avec des professionnels, m'a permis d'affûter mes filtres (l'essentiel vs le superflu), mes méthodes, de trouver mes références essentielles pour me guider, pour me donner mon fil rouge. C'est aussi en cours de formation que j'ai pu, par l'observation d'une MDS, et par l'expérimentation, trouver mon costume d'institut, celui qui me servirait de point d'ancrage de ma pratique. » JD étudiant FHD sorti en juin 2017

¹ FHD : Formation en Horaire Décalé

² FHJ : Formation en Horaire de Jour

Voici le témoignage de JD, l'un de nos anciens étudiants, membre de la toute première cohorte d'une formation en horaire décalé destinée à des adultes en reconversion vers le métier d'instituteur primaire. Nous sommes nous-même formatrice dans cette formation depuis son ouverture, et c'est précisément ce rôle qui nous a amenée à nous intéresser à ce type de parcours atypique.

Le récit de JD, particulièrement riche et introspectif, représente exactement le profil que nous avons souhaité explorer dans le cadre de cette recherche doctorale. Sa démarche, volontaire et réfléchie, consistant à quitter une carrière professionnelle stable et socialement reconnue pour se tourner vers le métier d'enseignant, constitue un point de départ éclairant afin d'interroger plus largement les motivations profondes des adultes qui entreprennent une telle reconversion professionnelle.

JD avait l'intuition profonde, sans certitude absolue, que devenir instituteur serait une aventure créative et complexe, capable de le transformer intérieurement. Cette reconversion était pour lui l'occasion de mieux se connaître en se confrontant aux autres ainsi qu'à lui-même. Dans sa première carrière, il se sentait bloqué professionnellement, évoquant avec humour « l'espadon dans la baignoire » de la chanson d'Alain Souchon, sans possibilité réelle d'évasion. Le métier d'instituteur lui apparaissait alors comme une opportunité unique d'entrer dans un univers riche en réflexions, échanges et recherches, susceptible de le nourrir durablement.

Pendant sa formation, JD a rapidement compris qu'il allait devoir s'ouvrir pleinement à cette expérience. Il a relevé ce défi avec enthousiasme, percevant la formation comme une argile à façonner pour révéler l'enseignant qu'il portait déjà en lui. Très vite, il a pris conscience de la dimension concrète et professionnelle du métier : observer, expérimenter, ajuster et échanger constamment avec ses collègues. JD imaginait ainsi une communauté pédagogique fondée sur une approche pratique mais ambitieuse, vision qu'il partageait avec plusieurs camarades adultes en reconversion comme lui et, parfois, avec certains jeunes étudiants de la formation classique de jour.

La formation lui a ouvert de nombreuses perspectives théoriques et réflexives, le confrontant à divers professionnels et lui permettant d'affiner ses méthodes pédagogiques, de discerner l'essentiel du superflu et de trouver des références clés pour construire progressivement son identité professionnelle. C'est aussi durant cette période, notamment par l'observation d'un maître de stage et ses propres expériences, que JD a progressivement adopté le « costume » professionnel qui guide aujourd'hui sa pratique d'enseignant.

Ce parcours singulier, où JD abandonne volontairement une situation stable et socialement valorisée pour rejoindre avec enthousiasme une profession réputée difficile et parfois ingrate (Tardif & Lessard, 1999), est particulièrement révélateur. La création en septembre 2014, au sein d'une Haute école pédagogique de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), d'une formation en horaire décalé destinée à des adultes répondait justement à une

volonté de s'inscrire dans une dynamique de Long Life Learning tout en répondant à la pénurie croissante d'enseignants. À travers ce témoignage, c'est toute la richesse et la complexité de ces parcours atypiques qui alimentent notre intérêt et structurent nos questionnements dans cette recherche doctorale.

2. Problématique

La pénurie des enseignants est un problème mondial (Ingersoll & Tran, 2023) tant dans l'enseignement primaire que secondaire (UIS, 2016) ; attirer et retenir les enseignants est donc primordial pour la santé de nos systèmes éducatifs. Selon plusieurs études, le taux d'abandon chez les enseignants varie de 15 à 50 % selon les pays. En Belgique francophone, terrain de nos recherches, selon les indicateurs de l'enseignement (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2024), durant l'année scolaire 2022-2023, 33,7% des enseignants, tous niveaux confondus (hors universitaires), ont rejoint le rang des décrocheurs durant leurs cinq premières années d'enseignement. Concernant l'enseignement primaire, objet de cette thèse, il est de 24,8% pour cette même année. Le métier d'instituteur primaire a d'ailleurs été déclaré en pénurie par la Chambre de pénurie de l'enseignement en février 2018. Ces abandons ont un impact considérable sur la qualité d'enseignement mais également sur les coûts financiers engendrés pour les systèmes éducatifs (OCDE, 2024).

Une stratégie des politiques éducatives de nombreux pays pour répondre à cette pénurie est de proposer des initiatives permettant d'attirer des enseignants de seconde carrière (ESC) dans les écoles (Paniagua & Sanchez-Marti, 2018). En effet, ce public particulier, en plus d'être une réponse partielle à la pénurie, amènent une plus-value au monde de l'éducation par leurs expertises professionnelles antérieures (Nielsen, 2016 ; Tigchelaar et al., 2012 ; Van Heijst et al., 2024). Aujourd'hui, les systèmes éducatifs du monde entier voient arriver de manière massive ce nouveau public d'enseignants dont le nombre n'a cessé d'augmenter depuis ces vingt dernières années (Paniagua & Sanchez-Marti, 2018 ; Nielsen, 2016). Si le phénomène est davantage connu au niveau de l'enseignement secondaire, il est également maintenant présent au niveau de l'enseignement primaire. En effet, se reconverter professionnellement pour devenir enseignant dans l'enseignement secondaire ou supérieur est chose possible depuis de nombreuses années en FWB par les formations organisées en horaire décalé (CAP³, Agrégation, CAPAES⁴), devenir instituteur primaire par ce même biais est chose plus récente étant donné que la première formation en horaire décalé n'a vu le jour qu'en 2014. Auparavant, les adultes désireux de devenir instituteur primaire devaient suivre le cursus en cours du jour et renoncer alors à poursuivre leur carrière en parallèle de la formation.

³ CAP : Certificat d'Aptitudes Pédagogiques

⁴ CAPAES : Certificat d'Aptitudes Pédagogiques Approprié à l'Enseignement Supérieur

Attirer des ESC par une offre de formation adaptée à leurs contraintes familiales et professionnelles est un enjeu des politiques éducatives, éviter leur désertion du terrain en est une autre. En effet, on sait que le taux d'attrition dans l'enseignement est le facteur le plus impactant sur la pénurie et ce d'autant plus pour les ESC pour lesquels le risque est encore plus élevé que pour les enseignants de première carrière (EPC) (Redding & Smith, 2016) ; les ESC rencontrant plusieurs difficultés propres à leur profil spécifique tel le manque de reconnaissance de leur expertise (Ruitenburt & Tigchelaar, 2021).

Au niveau de la recherche, bon nombre se sont intéressées à l'insertion des EPC tant du primaire que du secondaire (Ruitenburt & Tigchelaar, 2021) et aux ESC de l'enseignement secondaire ; par contre, il y a peu de recherches concernant les ESC de l'enseignement primaire. Si les ESC du primaire et du secondaire partagent des points communs quant à l'âge et leurs expériences professionnelles et personnelles, ils ont aussi chacun leur spécificité propre.

En effet, au niveau du profil d'entrée des ESC du primaire, celui-ci diffère des ESC du secondaire. Premièrement, les ESC relevant de l'enseignement secondaire effectuent leur reconversion généralement dans un champ professionnel proche du premier métier ; bénéficiant d'un bagage important dans une discipline, ces transitants font le choix de partager leur savoir et savoir-faire avec des jeunes. Les ESC dans l'enseignement primaire viennent quant à eux d'horizons professionnels très diversifiés n'ayant a priori aucun lien avec le métier visé d'instituteur ; leurs compétences professionnelles antérieures ne sont donc pas directement mobilisables dans leurs pratiques contrairement aux ESC du secondaire.

Deuxièmement, proposant des formations professionnalisantes, les écoles secondaires ont besoin d'experts du terrain, les directions et enseignants du secondaire sont dès lors habitués à évoluer avec ce public d'ESC. Au niveau primaire, ce public d'ESC est beaucoup plus récent. A partir de 2014, de nombreux instituts de formation ont ouvert leurs portes à ce public en adaptant les horaires de formation aux réalités professionnelles et familiales des adultes en reprise d'étude. Les écoles primaires voient donc arriver ce nouveau public d'ESC au sein des classes alors que leurs besoins spécifiques en termes d'insertion ne sont pas encore clairement identifiés. Ayant déjà vécu une première carrière, ils disposent d'une expertise professionnelle et en arrivant dans l'enseignement, ils se retrouvent dans une position de novice (Nielsen, 2016). Parallèlement, les ESC n'entrent pas vierges dans l'organisation scolaire mais empreints de codes, de valeurs organisationnelles propres à leur précédente profession (Haggard et al., 2006).

Un troisième élément différenciant ces deux types d'ESC est le cursus de formation. Les ESC du secondaire maîtrisant déjà le savoir disciplinaire doivent obtenir un seul titre pédagogique, appelé CAP (Certificat d'aptitudes pédagogique), cette formation courte étant souvent entreprise une fois l'enseignant engagé sur le terrain (Brouwer, 2007 ; Deschenaux & Roussel, 2010). Pour l'enseignement primaire, la formation pour devenir instituteur consistait en un baccalauréat professionnel de trois ans en Haute École d'enseignement

supérieur non universitaire, jusqu'à septembre 2023, date de démarrage d'une réforme de la formation initiale des enseignants, qui a porté cette formation à un niveau de Master (Communauté française de Belgique, Décret du 2 décembre 2021 modifiant le décret du 7 février 2019).

Les ESC du primaire s'engagent donc dans une formation longue, sans lien apparent avec les compétences professionnelles précédemment développées et, avec parfois, des conséquences importantes en termes de stabilité d'emploi ou de baisse salariale. Cet engagement coûteux à plusieurs niveaux témoigne d'une motivation forte de ce public.

Si les enjeux empiriques liés à la pénurie et à la reconversion des ESC dans l'enseignement primaire sont désormais bien identifiés, la compréhension théorique de leur parcours identitaire et professionnel demeure encore partielle. En effet, la littérature scientifique aborde ces trajectoires selon des approches disciplinaires distinctes, rarement intégrées. La sociologie du travail éclaire les processus de socialisation organisationnelle et d'ajustement aux nouvelles cultures professionnelles, tandis que la psychologie de l'éducation et de la formation s'attache davantage aux dynamiques identitaires, au sentiment d'efficacité personnelle et aux processus de régulation. Or, ces perspectives, bien que complémentaires, restent souvent juxtaposées, sans modèle théorique global permettant de saisir comment les ESC vivent, négocient et transforment leur identité professionnelle au fil de leur formation et de leur insertion.

Dans ce contexte, cette thèse vise à combler ce vide théorique en mobilisant une approche interdisciplinaire croisant les apports de la sociologie du travail, de la psychologie de l'éducation et de la formation des adultes. L'enjeu est de proposer une lecture intégrée des processus identitaires et de socialisation propre aux ESC, afin de contribuer à une modélisation plus complète de leur trajectoire professionnelle et des facteurs favorisant leur engagement durable dans le métier.

3. Objectifs de recherche

Sur la base de ces constats et de la problématique exposée, cette recherche vise à mieux comprendre le parcours des ESC de l'enseignement primaire, de leur formation à leur insertion dans l'enseignement, en particulier dans le contexte de la Belgique francophone.

Dans cette thèse, nous analysons la dynamique identitaire des ESC dans le cadre d'une reconversion professionnelle volontaire (RPV) vers le métier d'instituteur primaire. Plus précisément, nous cherchons à comprendre les tensions identitaires qui ont conduit ces individus à quitter leur première carrière et à poser le choix de l'enseignement comme seconde carrière, ainsi que l'évolution de ces tensions au fil de la formation et de l'insertion professionnelle dans l'enseignement.

Au niveau scientifique, nous visons à approfondir la compréhension des processus de transformation identitaire et d'insertion professionnelle dans un contexte de reconversion

volontaire vers l'enseignement primaire. Plus spécifiquement, il s'agira d'analyser, dans un premier temps, les tensions identitaires vécues par les ESC dans leur première carrière et leurs rôles dans la décision de reconversion vers l'enseignement primaire. Nous tenterons ensuite de comprendre l'impact de la formation et finalement, l'impact de l'expérience de terrain après une année de pratique sur l'évolution de ces tensions initiales ; celles-ci sont-elles résolues, amplifiées ou transformées ? Concernant l'entrée sur le terrain, nous examinerons plus spécifiquement les mécanismes de socialisation organisationnelle des ESC et identifierons l'impact de leurs compétences acquises antérieurement sur les domaines de la socialisation organisationnelle au travail des enseignants tels que définis par Coppe (2022).

4. Aperçu des chapitres

La structure de cette thèse comprend sept chapitres, une discussion conclusive et un épilogue.

Le premier chapitre présente le cadre théorique général de cette thèse en s'intéressant aux dynamiques de mobilité professionnelle, et plus particulièrement au concept de RPV. Il examine également le contexte sociétal ayant contribué à l'essor de ce phénomène. Ce chapitre approfondit ensuite les enjeux identitaires associés aux parcours de reconversion, avant de présenter une synthèse des recherches existantes sur les profils des ESC.

Le second chapitre introduit la ligne méthodologique qui nous a guidée pour répondre à nos questions de recherche. Nous y décrivons notre posture épistémologique, les aspects éthiques et déontologiques ; nous y présenterons également nos choix de méthodes et la justification de ces choix. Chaque étude y sera décrite de manière précise.

Le troisième chapitre propose une présentation synthétique des répondants ayant participé à l'étude longitudinale, à travers une mise en perspective des monographies élaborées aux différents temps de la recherche.

Les chapitres quatre, cinq et six présenteront les résultats de cette étude longitudinale. Plus précisément, **le quatrième chapitre** explicitera le premier moment de la recherche empirique longitudinale qui questionne les tensions identitaires ayant engagé les répondants dans un processus de RPV. Après la présentation d'un volet théorique relatif aux dynamiques identitaires, nous mettrons en évidence le lien entre les tensions initiales et le projet identitaire visé en choisissant de devenir enseignant en seconde carrière. **Le cinquième chapitre** présentera le second moment de la recherche longitudinale, à savoir les effets, l'impact de la formation sur les tensions initiales. Enfin, **le sixième chapitre** clôturera l'étude longitudinale en présentant les résultats de la troisième étude empirique. Celle-ci questionne les effets du terrain après une année de pratique sur les tensions initiales au regard des domaines de socialisation organisationnelle au travail des enseignants.

Le septième chapitre présentera les résultats d'une collecte de données complémentaire menée sur le terrain avec une nouvelle cohorte des dix répondants ayant entre 2 et 4 ans d'ancienneté. Elle nous permettra de mieux comprendre l'insertion professionnelle des ESC dans un processus de RPV vers l'enseignement primaire au regard des domaines de socialisation au travail des enseignants et ce après au moins deux années sur le terrain.

La discussion conclusive reviendra d'abord sur les objectifs de la thèse, en mettant en lumière ses apports spécifiques, tant sur le plan scientifique que pratique. Elle permettra également de présenter les limites de ce travail, d'ouvrir des perspectives de recherches futures et de proposer des recommandations concrètes, à la fois pour la formation des futurs ESC et pour leur insertion dans les établissements d'accueil.

Enfin, un bref **épilogue** viendra informer sur la situation actuelle des ESC rencontrés, près de six ans après leur entrée en formation. Sans ambition analytique, cette clôture offrira simplement un regard rétrospectif sur leur devenir professionnel.

Chapitre 1

Cadre théorique transversal

Ce premier chapitre théorique propose un cadre d'analyse pour comprendre la reconversion volontaire vers le métier d'instituteur primaire, en particulier chez les enseignants de seconde carrière (ESC). Il replace ce phénomène dans un contexte historique marqué par la transformation des parcours professionnels, devenus plus discontinus et réflexifs. La reconversion y est abordée comme un processus complexe, mobilisant les notions de transition, de mobilité et de bifurcation. Elle engage un travail identitaire profond, marqué par des remises en question et des tensions liées au changement de métier. Le chapitre explore également les motivations des ESC, souvent liées à une quête de sens, de cohérence ou de reconnaissance. Enfin, un état des lieux des profils met en évidence à la fois leurs ressources (expérience antérieure, compétences transférables) et leurs vulnérabilités (doutes, manque de légitimité, tensions identitaires). Ces repères théoriques servent de base pour analyser les trajectoires étudiées dans les chapitres suivants.

Cadre théorique transversal

Dans un contexte professionnel en constante évolution, les parcours de carrière sont de moins en moins linéaires. De plus en plus de personnes remettent en question leur métier et choisissent de se réorienter, dans une volonté de trouver plus de sens ou de cohérence avec leurs valeurs personnelles. La reconversion professionnelle, autrefois rare, devient une démarche fréquente face aux transformations du monde du travail.

Pour mieux comprendre ce phénomène, cette section développe cinq points théoriques complémentaires. Elle commence par replacer les reconversions dans leur contexte historique, en montrant comment l'évolution de la société a rendu ces changements plus accessibles et socialement acceptés. Elle précise ensuite les notions liées au changement de carrière, comme la mobilité, la transition ou encore la bifurcation professionnelle. Le troisième point aborde la dimension identitaire de ces transitions, en insistant sur les remises en question qu'elles impliquent. Le quatrième s'intéresse aux étapes du processus de reconversion et aux raisons qui poussent les individus à changer de métier. Enfin, avant de conclure ce chapitre, un cinquième point propose un état des lieux du profil spécifique des ESC, afin de mieux comprendre leurs motivations, leurs atouts et les difficultés qu'ils rencontrent.

Ces repères théoriques poseront les bases nécessaires à l'analyse des trajectoires de reconversion vers le métier d'instituteur primaire, développée dans les chapitres suivants. Toutefois, le cadre théorique ne se veut pas figé : il s'enrichira et s'étoffera progressivement au fil de la recherche, au gré des besoins analytiques et des résultats obtenus. Ce positionnement évolutif permet d'articuler la progression empirique et théorique de la thèse, en intégrant de nouveaux concepts ou modèles chaque fois qu'ils s'avèrent pertinents pour approfondir la compréhension du phénomène étudié.

1. Du modernisme au postmodernisme : une époque propice à la reconversion

Pendant longtemps, le choix d'un métier n'était pas véritablement une option pour la plupart des individus. La carrière professionnelle était souvent déterminée par le statut socioéconomique des parents ou encore par le genre (Négroni, 2007). Dans ce contexte, l'exercice d'une même profession de génération en génération était une pratique courante, et la trajectoire professionnelle se déroulait généralement dans une seule, voire deux entreprises tout au plus (Lee, 2011).

Cependant, depuis les années 1970, et plus particulièrement depuis la fin des Trente Glorieuses en 1973, marquée par le premier choc pétrolier, un profond changement de paradigme s'est opéré. Ce passage d'une conception moderniste à une conception postmoderniste a entraîné une remise en question des repères propres à l'ère moderne, tels que le plein emploi, les croyances et le système de valeurs (Roberts & Armitage, 2006).

Dans ce nouveau contexte de mondialisation et de concurrence, les travailleurs sont amenés à se montrer mobiles et flexibles afin que leurs compétences soient en adéquation avec les exigences du marché du travail (Balleux & Perez-Roux, 2014). Parallèlement, l'individu est incité à « chercher un sens à sa vie et en déduire ses actions, tout en répondant à une exigence de réussite sociale, passant par la construction d'un parcours qui ira au-delà de la banalité, qui pourra être remarquable vis-à-vis de l'extérieur » (Chevalier, 2016, p. 31).

Les mutations socioéconomiques et les politiques publiques associées ont ainsi favorisé de nouvelles mobilités, qu'elles soient forcées ou volontaires (Dunar, p.255 in Perez-Roux & Balleux, 2014). Ces transformations ouvrent alors la possibilité pour les travailleurs de reconsidérer leur parcours professionnel, en envisageant un changement de métier. La carrière, traditionnellement linéaire et stable, n'a plus de frontière fixe et se transforme en « *boundaryless career* » (Lee, 2011, p.4), où la mobilité et l'adaptabilité deviennent des qualités incontournables. Alors que le changement de profession était autrefois perçu comme marginal, il est désormais socialement valorisé et accepté. Cette évolution se reflète notamment dans les reconversions vers l'enseignement, où la reconversion professionnelle volontaire peut constituer une véritable bifurcation biographique, articulant changement d'emploi et reconfiguration du parcours de vie, notamment pour les femmes (Négroni, 2019).

Une carrière en perpétuelle évolution

Dans cette dynamique contemporaine, la notion même de carrière a évolué pour devenir un processus évolutif et pluriel, plus dynamique et ouvert qu'auparavant. Elle est marquée par des transformations successives, tant sur le plan professionnel que personnel. Contrairement à une vision figée et linéaire de la carrière, elle est désormais perçue comme un itinéraire complexe, dans lequel chaque étape revêt une signification particulière pour l'individu.

Selon Boutinet (2005), les adultes ont appris à porter moins d'importance à la conquête d'une position spécifique et davantage à la construction d'un parcours de carrière. Cette évolution est le reflet d'un besoin existentiel de changement, souvent **manifesté** par des comportements de désengagement, de désenchantement ou de désorientation, incitant à envisager une transition vers d'autres perspectives professionnelles.

La carrière moderne se compose de deux dimensions essentielles (Arthur, Hall, & Lawrence, 1989) :

Dimension objective : Elle représente la succession de statuts et d'emplois clairement définis, marqués par des responsabilités et des compétences spécifiques.

Dimension subjective : Elle correspond aux transformations identitaires et aux changements de perception de soi, qui accompagnent chaque nouvelle étape professionnelle.

Ainsi, la carrière est conçue comme un parcours évolutif, façonné par les aspirations personnelles et les réalités socioéconomiques, dans lequel l'individu se transforme lui-même

au fil des expériences. Chaque phase de ce parcours provoque des remaniements identitaires, réinterrogeant les visions professionnelles et les représentations de soi (Fillieule, 2009).

Le Lifelong Learning : une réponse aux nouvelles exigences

Ce changement de modèle s'accompagne d'une redéfinition des priorités individuelles, dans laquelle la réalisation de soi et la quête d'identité personnelle prennent le pas sur la stabilité traditionnelle (Négroni, 2007). Alors que les projets de vie des décennies précédentes étaient principalement axés sur la stabilité familiale et l'accession à la propriété, l'épanouissement personnel au travail est désormais au cœur des préoccupations contemporaines.

Pour répondre à ces mutations, le concept de *Lifelong Learning* s'impose comme une stratégie essentielle pour maintenir son employabilité dans un monde professionnel de plus en plus complexe et évolutif (Ramaux, 2005). Cette approche favorise l'autoformation, la formation continue et l'acquisition de compétences transversales (Evans & Carré, 2023). De fait, le travailleur devient l'acteur de sa propre trajectoire, en s'adaptant aux mutations économiques et en prenant en main son avenir professionnel.

Selon Bourdieu (1979), les individus engagés dans des reconversions peuvent se déplacer différemment dans l'espace social. Ces déplacements peuvent être verticaux ou transversaux, selon qu'ils s'opèrent ou non dans un même secteur d'activités, et se dérouler sur un même plan ou sur des plans différents. Lorsqu'il s'agit de déplacements sur un même plan, l'individu conserve son capital économique et culturel, maintenant ainsi sa place dans l'espace social. À l'inverse, les déplacements sur des plans différents, qu'ils soient ascendants ou déclinants, modifient ce capital et influent sur le statut social.

Ce nouveau paradigme, où la carrière se fait plurielle et dynamique, fragilise et bouleverse la vie de l'adulte, désormais invité à évoluer dans un environnement où flexibilité et mobilité sont les maîtres mots (Boutinet, 2007). L'individu, acteur de sa propre trajectoire, doit trouver un équilibre entre ses aspirations personnelles et les exigences de l'environnement dans lequel il évolue (Mailliot, 2012).

Ainsi, loin de se réduire à une simple succession de postes, la carrière est conçue comme un processus d'évolution continue, façonné par les aspirations individuelles, les contraintes professionnelles et les transformations socioéconomiques. Cette dynamique souligne l'importance de l'ajustement constant aux mutations du marché du travail, tout en intégrant les processus de redéfinition identitaire qui accompagnent chaque étape du parcours professionnel.

2. Concepts relatifs aux changements de carrière

Comme nous l'avons vu dans le point précédent, les mutations socioéconomiques et l'évolution des parcours professionnels vers davantage de flexibilité imposent de repenser les stratégies d'adaptation des individus. Pour mieux comprendre ces dynamiques de changement, il est nécessaire d'explorer les différents concepts qui sous-tendent ces transformations professionnelles. Derrière le terme générique de « changement de carrière », se cachent en effet des notions complexes telles que la mobilité, la transition, la reconversion professionnelle et la bifurcation. Cette section s'attachera à clarifier ces concepts et à en exposer les spécificités, tout en identifiant les motivations qui poussent les individus à changer de carrière.

Mobilité professionnelle

La notion de mobilité professionnelle peut se décliner en deux formes : la mobilité sur le marché du travail et la mobilité dans l'emploi (Chevallier, 2016 ; Mailliot, 2012). La première concerne le passage d'un emploi à un autre, le basculement entre emploi et chômage, ou encore la transition entre chômage et reprise d'activité. Autrement dit, elle inclut toute situation où l'individu change de statut professionnel. À l'inverse, la mobilité dans l'emploi implique un changement de poste ou de fonction au sein d'une même organisation, sans rupture d'employeur.

Dans le cadre de notre travail, nous nous concentrons essentiellement sur la mobilité sur le marché du travail, car elle reflète le passage d'un emploi à un autre, souvent avec une période de transition intermédiaire. Pour les étudiants adultes en reprise d'études visant le métier d'enseignant, cette mobilité est marquée pour certains par une phase de chômage et pour tous par la nécessité de formation afin d'acquérir les compétences spécifiques au nouveau métier.

La mobilité professionnelle décrit donc avant tout un changement de position dans le champ du travail, sans nécessairement impliquer une rupture identitaire ou une transformation du rapport au métier. Elle se distingue ainsi des notions de transition ou de bifurcation, qui engagent davantage le sujet sur le plan personnel. Ces dernières ne relèvent pas seulement d'un changement objectif de position professionnelle, mais impliquent aussi une expérience vécue et signifiante, touchant à la manière dont l'individu se perçoit, construit du sens et redéfinit son identité à travers ce changement (Chevallier, 2016 ; Mailliot, 2012).

Transition professionnelle

Le concept de transition professionnelle va au-delà de la simple mobilité, car il intègre également des changements d'ordre majeur dans la vie d'un individu. Selon Boutinet (2007), la transition englobe non seulement les changements d'emploi ou de statut, mais aussi les passages entre la formation initiale et l'emploi, entre les activités domestiques et l'activité rémunérée, ou encore entre l'emploi et la retraite.

Parkes (1971) qualifie ces transitions de changements significatifs et durables, qui se produisent sur une période relativement courte et modifient profondément la manière dont l'individu perçoit le monde. Pour nos étudiants adultes en repise d'études, les changements professionnels peuvent ainsi être considérés comme des transitions majeures, impliquant non seulement une reconversion professionnelle, mais également un réajustement identitaire. Ces dimensions seront approfondies dans le point 3 de ce présent chapitre.

La transition professionnelle se caractérise donc par un processus progressif d'adaptation et de recomposition identitaire, au cours duquel l'individu apprend à se repositionner dans un nouvel environnement professionnel. Si la transition implique un processus progressif d'adaptation, la bifurcation introduit au contraire une rupture plus radicale et souvent imprévisible dans la trajectoire professionnelle (Boutinet, 2007 ; Chevallier, 2016 ; Parkes, 1971).

Bifurcation : rupture et réorientation

La bifurcation professionnelle désigne un changement de trajectoire brutal et significatif, souvent consécutif à un événement marquant ou à une décision majeure. Elle traduit une réorientation radicale de la carrière, pouvant résulter d'un élément déclencheur externe (comme un licenciement, un accident ou une crise personnelle) ou d'une décision volontaire visant à quitter une situation devenue insatisfaisante (Bessin et al., 2010). Ces bifurcations surviennent généralement dans un contexte de tension ou de crise, où s'accumulent des sentiments d'insatisfaction ou de désenchantement. Selon Bidart (2010), elles se manifestent souvent comme un coup de tonnerre dans un ciel déjà nuageux, soulignant qu'un changement radical est fréquemment précédé d'une période de malaise latent.

Sur le plan théorique, Grossetti définit la bifurcation comme « un processus dans lequel une séquence d'actions, comportant une part d'imprévisibilité, produit des irréversibilités qui affectent les trajectoires ultérieures » (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010. p.147). Autrement dit, elle correspond à un tournant décisif et souvent irréversible dans la vie professionnelle, marqué par une rupture biographique et une transformation profonde des cadres de référence. La bifurcation se distingue ainsi de la transition professionnelle, qui évoque plutôt un passage progressif et réfléchi. Là où la transition traduit une continuité dans le changement, la bifurcation introduit une discontinuité majeure dans la trajectoire et dans l'identité professionnelle (Négroni, 2007).

Selon Denave (2015), la bifurcation professionnelle se différencie également des simples mobilités ou transitions, car elle suppose un changement de métier et de domaine professionnel, nécessitant la mobilisation de nouvelles compétences et la reconstruction d'une identité professionnelle. Elle peut être déclenchée par un événement soudain ou émerger d'un processus plus diffus de remise en question, mais elle se traduit toujours par une rupture effective avec la trajectoire antérieure.

Chevallier (2016) souligne par ailleurs que la littérature sur la mobilité, la transition, la reconversion et la réorientation demeure foisonnante, mais tend à négliger la dimension volontaire du changement de carrière. Cette distinction est essentielle pour comprendre les reconversions choisies et conscientes, que Négroni (2007) conceptualise à travers la notion de reconversion professionnelle volontaire (RPV).

Reconversion professionnelle volontaire (RPV)

La reconversion professionnelle volontaire (RPV), telle que définie par Négroni (2007), s'apparente à une bifurcation biographique, tout en s'en distinguant par sa dimension réflexive et intentionnelle. Elle repose sur quatre critères fondamentaux : elle suppose tout d'abord une rupture avec l'emploi précédent, marquée par l'abandon d'un métier au profit d'un autre. Cette transition s'opère à partir d'une expérience significative dans le métier initial, l'auteure précisant qu'au moins quatre années d'exercice sont nécessaires pour parler de véritable reconversion. Ce changement ne découle pas d'un licenciement ou d'une contrainte immédiate, mais s'inscrit dans une démarche volontaire, anticipée et réfléchie. Enfin, il implique une nouvelle orientation professionnelle, exigeant l'acquisition de compétences spécifiques liées à l'exercice d'un nouveau métier.

Ainsi, la RPV correspond à une forme spécifique de bifurcation choisie, dans laquelle l'individu agit comme auteur de son changement. Là où la bifurcation, au sens de Bessin et al. (2010), met l'accent sur l'imprévisibilité et la rupture, la RPV insiste sur la conscience, la réflexion et l'autodétermination du processus (Denave, 2015 ; Négroni, 2005b). Autrement dit, elle ne se réduit pas à un simple changement de voie professionnelle, mais engage un véritable travail de reconstruction identitaire et de redéfinition du sens du travail. Des travaux plus récents de Négroni, centrés sur les reconversions féminines vers l'enseignement, montrent que ces reconversions volontaires s'inscrivent dans de véritables bifurcations biographiques, où se jouent à la fois la sécurisation du parcours de vie et la recomposition des rapports entre vie professionnelle et vie familiale (Négroni, 2019).

Ce phénomène s'inscrit dans un changement de paradigme sociétal plus large, où l'on observe un passage d'un ethos du travail industriel, centré sur la stabilité et la subsistance, vers un ethos de réalisation de soi. Dans cette nouvelle perspective, le travail ne constitue plus uniquement un moyen de subsistance, mais devient un vecteur d'accomplissement personnel et de valorisation de soi (Négroni, 2007). Cette évolution s'accompagne d'une attente accrue de flexibilité et d'adaptabilité de la part des individus, invités à devenir acteurs de leur propre parcours professionnel.

En parallèle, Denave (2015) propose une théorie des bifurcations ou réorientations professionnelles qui rejoint en partie la conception de Négroni (2007), tout en y apportant des nuances. Elle considère qu'un véritable changement de métier suppose également un changement de domaine professionnel et la mobilisation de nouvelles compétences, tout en

insistant sur la nécessité d'une rupture effective avec la première carrière. Selon elle, toute continuité trop forte ou mal définie rend la réorientation incertaine, voire inaboutie.

Pour Négroni (2005b, p. 337), les motivations à l'origine d'une RPV sont plurielles et traduisent la diversité des rapports subjectifs au travail. Elle distingue ainsi plusieurs logiques : celle de la « reconversion promotion », où l'individu cherche à améliorer sa situation professionnelle ou financière ; celle de la « reconversion stabilisation », qui exprime le besoin de sécurité et de pérennité dans un marché du travail incertain ; celle de la « reconversion passion », centrée sur la recherche d'épanouissement et de cohérence entre les valeurs personnelles et l'activité exercée ; et enfin celle de la « reconversion équilibre », qui combine le besoin de réalisation personnelle et la recherche d'une meilleure conciliation entre vie professionnelle et vie privée.

Ces différentes logiques témoignent de la diversité des ressorts motivationnels à l'origine d'un projet de reconversion. Elles illustrent que la bifurcation choisie est souvent le fruit d'un compromis entre aspirations personnelles et contraintes structurelles, et qu'elle engage un processus de redéfinition identitaire aussi bien qu'un repositionnement professionnel.

Ainsi, la RPV peut être comprise comme une bifurcation consciente et autodéterminée, où la rupture n'est pas subie mais investie comme une opportunité de développement et de transformation de soi.

Cette perspective ouvre naturellement sur la question des dynamiques identitaires, car toute reconversion — qu'elle soit choisie ou contrainte — mobilise des processus de construction de sens, de repositionnement symbolique et de redéfinition du rapport à soi et au métier. Ces enjeux identitaires feront l'objet du point suivant.

3. La dimension identitaire des transitions professionnelles

La reconversion professionnelle, même lorsqu'elle est volontaire, engage bien plus qu'un simple changement d'activité. Elle touche à ce que la personne est en profondeur, à son identité. En quittant un métier dans lequel il s'est investi, l'individu traverse une période de transition souvent marquée par des doutes, des tensions et un besoin de redéfinir ses repères (Barbier et al., 2006 ; Kaddouri, 2019a). Cette période agit comme une mise à l'épreuve, où il faut concilier son passé professionnel avec les exigences d'un nouvel environnement. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre un nouveau métier, mais aussi de se reconstruire, de se repositionner, et de retrouver une cohérence entre ses valeurs personnelles et son engagement professionnel. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les réflexions suivantes.

Les transitions professionnelles comme remise en question identitaire

Les transitions et bifurcations professionnelles représentent des moments charnières dans la trajectoire de l'individu, impliquant une remise en question identitaire. Selon Perez-Roux (2016), ces changements constituent un espace de passage entre deux états, nécessitant de reconstruire un équilibre entre les valeurs personnelles et les exigences du nouveau métier. Cette démarche est vécue comme une mise à l'épreuve, stimulante mais également déstabilisante, où l'individu doit accepter de redevenir novice tout en mobilisant son expérience antérieure pour acquérir de nouvelles compétences.

Ces transitions sont perçues comme des transactions identitaires, où l'individu doit faire le lien entre son identité passée et sa nouvelle identité professionnelle. Ce processus peut susciter des tensions internes liées au désir de cohérence personnelle tout en répondant aux exigences du nouveau contexte professionnel (Barbier et al., 2006 ; Kaddouri, 2019a).

Dans ses recherches sur les transitions professionnelles « désirées » par les acteurs eux-mêmes, Perez-Roux (2016) définit trois conceptions intégrées.

La première voit la transition comme un entredeux orienté vers/par un projet. Elle représente « un espace-temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités » (Balleux & Perez-Roux, 2013, p. 102). Dans un environnement en mutation, cette transition est souvent perçue comme un choix d'engagement, formulé après une analyse des pertes et gains potentiels (Le Blanc, Dupuy, & Hajjard, 2001). Pour Perez-Roux (2016), « la transition est alors envisagée comme une chance de développement de la carrière ou un moyen de renforcer/retrouver ses valeurs » (p. 83).

La deuxième considère l'expérience de la transition comme une mise à l'épreuve. Ce processus est vécu comme une transformation identitaire qui modifie la perception de soi et du monde. Ces évolutions génèrent des incertitudes et des tensions, car elles impliquent un coût personnel important. Dans le contexte de la transition vers le métier d'enseignant, ce coût se manifeste par l'épreuve de l'altérité, où l'individu cherche à être perçu comme légitime et compétent. En parallèle, l'épreuve des savoirs consiste

à accepter le changement de focale, à requestionner les allant-de-soi, à assumer les moments de relative opacité des contenus proposés. Le travail d'appropriation est présenté comme coûteux, déstabilisant, et en même temps très stimulant (...) Ainsi, le retour en formation, s'il déstabilise certains acquis et amène à construire de nouveaux savoirs, peut devenir, à terme, un lieu de découverte des possibles, un moyen de développement professionnel et personnel, organisé autour d'un projet qui peu à peu se précise (Perez-Roux, 2016 p.89).

Enfin, l'ultime épreuve, est l'épreuve de soi. Elle est marquée par la confrontation avec ses limites personnelles, les progrès réalisés et les peurs surmontées. « Elle interroge le lien

entre réalités intérieure et extérieure, ancrages dans le passé et projections dans le futur, relation de soi à soi et de soi à autrui » (Perez-Roux, 2016, p. 90).

Enfin, la troisième dimension est celle des transactions identitaires. Ces dynamiques identitaires se déclinent en trois dimensions (Perez-Roux, 2011) :

- Transaction biographique : elle implique une dimension temporelle (axe continuité / changement) au cours de laquelle l'adaptation de l'individu dans son parcours professionnel est inévitable.
- Transaction relationnelle : concerne l'élaboration de l'image du soi aux regards des images qu'autrui lui attribue. Plus je perçois la légitimité dans le regard des autres, plus je peux me réaliser et me définir professionnellement.
- Transaction intégrative : Une tension entre unité identitaire et diversité des registres d'action, où l'individu doit concilier ses valeurs fondamentales avec les exigences du nouveau contexte professionnel (Perez-Roux, 2016). Elle questionne la capacité du sujet à investir son nouveau métier, à endosser à nouveau le statut de novice alors qu'il était un expert dans son domaine, à développer de nouvelles compétences, ... afin de répondre aux attendus de son nouveau champ professionnel. La formation, par la mise en réflexivité qu'elle amène, questionne cette transaction.

Les tensions identitaires et l'élément déclencheur

Le processus de transition peut provoquer une

véritable crise de sens : construire de nouveaux repères, questionner ses valeurs, se mettre en danger en expérimentant des procédures inhabituelles, se retrouver en fragilité sur tel ou tel domaine alors qu'auparavant, on était reconnu comme un adulte autonome et responsable, comme un professionnel aguerri (Perez-Roux, 2016 p. 87).

Cette nouvelle vision de la transition impacte l'orientation professionnelle. Alors qu'hier, elle se définissait par une pratique de conseil visant à mettre en lien les aptitudes d'un individu avec les demandes du marché du travail, elle se voit aujourd'hui adjointe d'une troisième dimension définie par Négroni (2007) comme l'image du soi professionnel. Une dimension identitaire apparaît alors dans la conception de l'orientation professionnelle de l'individu. En effet, les personnes qui sont dans un processus de transition, comme le souligne Kaddouri (Hinault, 2014), éprouvent une tension entre ce qu'ils sont et ce qu'ils souhaitent devenir. Les auteurs insistent dès lors sur l'importance à accorder au vécu subjectif des transitants.

A l'heure actuelle, au niveau professionnel, l'individu toujours en quête de sens, témoigne d'une volonté « d'avoir plusieurs vies en une seule et de disposer de dispositifs de réversibilité dans leur parcours de vie » (Mazade & Hinault, 2014, p. 3).

Bien que désirée, la reconversion est donc une période délicate pour chaque transitant. Des tensions ponctuent le processus, voire le précédent. De fait, avant même l'engagement dans le processus de reconversion, il est fort probable que l'individu vive des tensions (conscientes ou non) entre son domaine professionnel actuel et celui désiré. Ces tensions sont décrites par Rakoto-Raharimanana et Monin comme un inconfort renvoyant les individus à « l'idée de ne plus avoir leur place, au sens physique du terme, au sein de l'organisation ou de la structure professionnelle qu'ils ou elles occupent » (2019, p.78). Cette insatisfaction amène de manière progressive des sentiments de malaise. Néanmoins, il est à noter que toute personne vivant un sentiment d'insatisfaction au travail n'entame pas une reconversion professionnelle. En effet, pour Rakoto-Raharimanana et Monin (2019), il est indispensable que, parallèlement à l'inconfort qui est arrivé de manière progressive dans le milieu professionnel, l'individu vive un élément déclencheur qui le mettra en action. Hareven et Masaoka (1988) nomment cet élément déclencheur « *turning point* ». Il sert à rectifier le parcours de vie du sujet et prend naissance dans les événements de vie traditionnels qui touchent la plupart des individus. Tout événement peut devenir un déclencheur en fonction de la biographie propre à chacun. Négroni (2005a) considère que la RPV est un *turning point* dans le parcours de vie ; néanmoins, comme le souligne Léonard (2019), la RPV pourrait elle aussi contenir un déclencheur permettant le passage d'un état à l'autre. Il agirait comme « un événement-déclat » étant « à la fois le point de départ assumé par les adultes en reconversion, mais aussi, sans doute, la fin d'un processus plus lent de maturation » (p.179).

Cette analyse théorique du concept de transition désirée révèle que l'insatisfaction et la recherche de « vocation de soi » sont au centre du processus et, comme le souligne Guichard (2005), se cumulent à une dimension identitaire impactant la conception classique de l'orientation professionnelle de l'individu.

En conclusion, les transitions et bifurcations professionnelles représentent des moments décisifs dans la trajectoire des individus, marqués par une remise en question identitaire profonde. Ces dynamiques, souvent vécues comme une mise à l'épreuve personnelle et professionnelle, exigent la capacité de réévaluer ses repères tout en mobilisant de nouvelles compétences. À travers les transactions identitaires décrites par Perez-Roux (2016), il apparaît que l'enjeu principal réside dans la conciliation entre l'identité passée et la nouvelle identité professionnelle, dans un contexte de mutation permanente du monde du travail. Cette réflexion théorique sur les dynamiques identitaires nous conduit ainsi à nous interroger sur les différentes phases du changement de carrière et les raisons qui motivent les individus à s'engager dans un parcours de reconversion, que nous aborderons dans le point suivant.

4. Phases et raisons d'un changement de carrière

Les étapes de la reconversion professionnelle

Changer de métier représente un bouleversement majeur pour l'adulte, qui doit redéfinir ses repères et revisiter ses expériences passées à la lumière d'un nouveau projet professionnel. Comme le souligne Deltand (2019) :

le changement de profession chamboule l'adulte dans ses repères et lui impose d'opérer une réinterprétation de ses expériences antérieures. Ce changement est rendu d'autant plus ardu que l'habitus – c'est-à-dire la forme des conduites ordinaires conscientes ou inconscientes partagées au sein du premier groupe professionnel – ne peut le soutenir que de manière limitée (p.52).

Cette complexité s'explique notamment par le fait que la nouvelle activité requiert des compétences, des savoir-faire, et une posture souvent éloignés de ceux mobilisés dans le métier précédent, comme le rappellent Négroni (2007) ou encore Denave (2006, p. 86), pour qui la reconversion « s'effectue dans un domaine professionnel sans lien avec le précédent ».

Au-delà de l'aspect professionnel, la reconversion engage une interrogation existentielle. Entamer un tel processus revient à faire le point sur son parcours, à remettre en question un fonctionnement antérieur devenu insatisfaisant, et à envisager une nouvelle orientation de vie. Négroni (2005b, p. 344) considère que « entamer une reconversion professionnelle [...] est une manière d'interroger sa vie, de faire un bilan [...] de rompre avec un fonctionnement ancien qui ne permet plus d'évoluer avec satisfaction ».

Dans cette perspective, Négroni (2007) identifie cinq étapes typiques dans le cheminement des personnes engagées dans une RPV. La première est celle de la vocation contrée, qui concerne les individus n'ayant pas pu, pour diverses raisons, réaliser leur rêve professionnel initial. Cette phase permet au sujet de légitimer son projet de reconversion, tant à ses propres yeux qu'à ceux de son entourage (Négroni, 2007). La deuxième étape est celle du désengagement, qui se manifeste par une prise de distance progressive vis-à-vis de la profession exercée, perçue comme détériorée ou insatisfaisante. Ensuite vient la latence, une période de réflexion et de maturation au cours de laquelle l'individu explore ses aspirations profondes et commence à envisager un changement possible. Cette étape marque le début d'une stratégie de transformation (Négroni, 2007).

La quatrième étape, celle de la bifurcation, survient généralement à la suite d'un événement de vie marquant – tel qu'un divorce, une maladie ou un deuil – qui agit comme un catalyseur. Elle constitue le point d'inflexion où la décision de changement est actée. Enfin, la cinquième étape, le réengagement, désigne le moment où l'individu s'engage concrètement dans une nouvelle voie. Il s'éloigne alors de la profession jugée insatisfaisante pour construire de nouveaux repères, dans d'autres espaces sociaux : étape que l'individu suit afin de s'éloigner de la « situation professionnelle qui ne lui convient plus [...] dans une

nouvelle vie où d'anciens liens se défont et de nouveaux liens se tissent » (Négroni, 2007, p. 161).

Ce processus de reconversion, motivé par un remaniement identitaire, s'accompagne inévitablement de coûts. Il peut amener la personne à revoir ses ambitions à la baisse, voire à faire marche arrière si cela est encore envisageable. Kaddouri insiste sur cette période d'entredeux : l'individu se trouve pris entre une situation passée qu'il souhaite dépasser – parfois même insupportable – et une situation à venir encore floue. Cette période peut générer un profond désarroi identitaire. La personne en transition vit alors une tension, un véritable écartèlement entre ce qu'elle était et ce qu'elle aspire à devenir. Il est donc essentiel, selon Kaddouri, de considérer le vécu subjectif de la transition, qui diffère selon les individus (Hinault, 2014).

Jusqu'à un certain point, il est possible pour le sujet de revenir sur sa décision. Mais à mesure que la transition progresse, il atteint ce que Grossetti appelle un point d'irréversibilité : un moment où le retour en arrière n'est plus possible (Bessin et al., 2010). Dès lors, la personne doit composer avec l'incertitude du devenir. Elle se confronte à une perte de repères anciens, sans encore bénéficier d'un ancrage solide dans ses nouveaux rôles. Cette zone d'instabilité peut aussi entraîner des difficultés relationnelles, dans la mesure où les anciens pairs ne la reconnaissent plus, tandis que les nouveaux ne la considèrent pas encore pleinement comme l'une des leurs.

Ce cheminement s'apparente à ce que Bourgeois (2011, p. 271) qualifie de « profonde transformation identitaire » : il s'agit de quitter une identité professionnelle solidement ancrée pour en construire une nouvelle, ici celle d'instituteur primaire. Dans cette perspective, la formation n'est pas seulement un lieu d'apprentissage technique, mais constitue un véritable levier pour accompagner cette bifurcation biographique et identitaire, en permettant à l'individu de se projeter sereinement dans son nouveau rôle.

Profils des transitants et processus du changement de carrière

Au niveau des raisons amenant un désir de changement de carrière, Masdonati, Fournier et Lahrizi (2017), identifient au travers de leurs recherches deux groupes distincts.

D'une part, les « *reactive changers* » et d'autre part les « *proactive changers* ». Le premier groupe comprend les individus désireux de changer de travail car ils ne sont pas satisfaits de leur situation actuelle. Cela peut être dû à des problèmes de santé physique ou psychologique, leur souhait étant de réduire leur insatisfaction professionnelle. Concernant les *proactive changers*, ils sont perçus comme des individus voulant réorienter leur carrière car ils ont le désir d'entreprendre de nouveaux projets. Certains pour obtenir de meilleures conditions de travail, d'autres sont à la recherche d'une évolution personnelle amenant la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences et un troisième groupe désire trouver un emploi correspondant à ses vocations personnelles. Ces derniers, les *proactive changers*, seraient davantage orientés vers le futur.

Néanmoins, comme le souligne les auteurs, il est certain que quel que soit le profil de l'individu, les raisons sont toujours multiples et il est difficile de l'isoler dans une seule catégorie. Chaque adulte qui s'engage dans une reconversion professionnelle a sans doute en même temps des motivations propres aux *proactive* et *reactive changer*.

Ces mêmes auteurs identifient trois aspects d'un changement de carrière : les « *inputs* », « processus » et « *outputs* ». Les *inputs* font référence aux raisons, facteurs du changement de carrière. Les processus sont liés à l'expérience du changement, aux phases franchies par les individus. Les *outputs* font eux référence aux effets, impacts du changement dans la vie de l'individu. Ils sont associés à la satisfaction par rapport à la nouvelle situation.

Par ailleurs, nous pouvons également faire un parallèle entre la typologie de Masdonati, Fournier et Lahrizi (2017) et, les étapes d'un processus de transition de Balleux (2006).

AVANT	PENDANT	APRES
Une page existentielle est en train de se tourner par un mouvement de passage	Un entre-deux identitaire et culturel provoque un déchirement brutal	Un aboutissement amène à assumer progressivement ses deux appartenances
Achèvement Détachement Rupture progressive	Dépaysement Perte des lieux connus Étonnement	Émergence d'une double identité Reconstruction dans l'unicité Acceptation d'une identité composite
Décision de partir Recherche d'informations Choix d'un nouveau monde	Choc culturel Perte des schèmes de référence Différence entre les attentes et la réalité	Intégration de deux cultures Intégration de la nouveauté Fusion des éléments anciens
Préparation du départ Attente et anticipation Démarches administratives	Choc identitaire Fragilité de l'identité Déchirement	Adaptation au nouveau contexte Expérience significative Lâcher prise
Deuil Perte et renoncement Séparation	Entre-deux Perte de sens Essentielle errance	Accomplissement Maîtrise des situations Aisance

Figure n°1 : Etapes d'un processus de transitions (Balleux, 2006, p.620)

Ces trois moments correspondent à nos objectifs de recherche qui, nous le rappelons, consistent à étudier les tensions identitaires vécues par ce public dans leur(s) précédente(s) carrière(s) (avant / *input*), et à identifier en quoi la formation permet (ou non) de réguler ces tensions identitaires (pendant / processus) afin de construire un nouveau soi professionnel leur permettant une entrée sereine sur le terrain une fois diplômés (après / *output*).

A partir de Négroni (2005b), Masdonati, Fournier et Lahrizi (2017) et Balleux (2006), voici un essai de schématisation intégrée d'un processus de RPV.

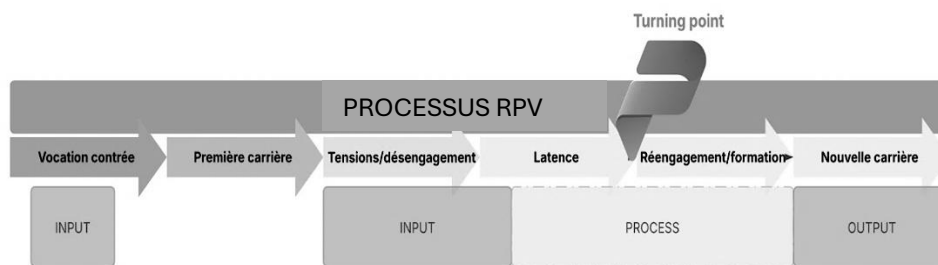


Figure n°2 : Schématisation d'un processus de reconversion professionnelle volontaire

Pour terminer cette section sur les phases et raisons d'un changement de carrière, nous pouvons ajouter que le but d'une reconversion professionnelle est l'accès à une profession considérée comme décente (Masdonati et al., 2017). Au niveau de notre public en reconversion professionnelle, ceux qui visent, au travers de la formation d'instituteur primaire, une mobilité professionnelle ascendante, semblent répondre aux prérogatives de la société actuelle. Par ailleurs, pour les futurs ESC effectuant un mouvement déclinant ou même horizontal dans un champ différent cela s'avère être contreproductif tant au niveau prestige social, salarial ou encore au niveau du statut de novice qu'ils vont endosser.

Néanmoins, étant dans un contexte encourageant l'éducation et la formation tout au long de la vie, l'autonomisation de l'individu et une libre disposition de lui-même (Négroni, 2005b), une profession décente peut signifier pour certains, une profession en accord avec ses valeurs, en accord avec le « qui » l'individu veut être.

5. Les ESC : état des lieux de leur profil spécifique

Le parcours singulier des ESC, en comparaison à leurs homologues de première carrière, interroge autant leurs motivations que leurs compétences spécifiques. Cette section s'attache à explorer en profondeur le profil de ces enseignants, les raisons qui les poussent à se réorienter vers l'enseignement, leurs apports potentiels ainsi que les défis particuliers qu'ils rencontrent, tant sur le plan personnel que professionnel.

Le profil sociodémographique et motivationnel

Selon la revue de la littérature de Baeten et Meeus (2016), les ESC sont majoritairement des femmes, sont plus âgés, bien qu'ils aient souvent moins de 40 ans (Adcock & Mahlios, 2005 ; Humphrey & Wechsler, 2007 ; Kee, 2012).

Leur motivation intrinsèque est en général plus élevée que celle des enseignants de première carrière (EPC), et ils perçoivent leur engagement dans l'enseignement comme une vocation (Powers, 2002). Selon Laming et Horne (2013), ils sont conduits par le désir de partager leur expertise, d'aider les jeunes et de contribuer à la société (Berger & D'Ascoli, 2012 ; Chambers, 2002 ; Haggard & al., 2006 ; Lee, 2011 ; Lee & Lamport, 2011 ; Powers, 2002 ; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003 ; Salyer, 2003 ; Tigchelaar et al., 2008 ; Tigchelaar et al., 2010 ; Williams & Forgasz, 2009). Les ESC perçoivent également l'enseignement comme un milieu professionnel davantage stimulant, créatif et présentant plus d'opportunités d'interactions que dans leur carrière première (Haggard et al., 2006).

Néanmoins, les ESC s'étant réorientés pour causes d'épuisement professionnel ou d'insatisfaction par rapport à leur première carrière en termes de salaires, de sécurité, ou d'avancement personnel, ... (Berger & D'Ascoli, 2012 ; Chambers, 2002 ; Laming & Horne, 2013 ; Lee, 2011 ; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003 ; Richardson & Watt, 2005 ; Tigchelaar et al., 2010 ; Williams & Forgasz, 2009) y voient également des avantages personnels (Chambers, 2002 ; Laming & Horne, 2013) témoignant également d'une certaine motivation extrinsèque.

Les compétences transférables et le sentiment d'efficacité

Lee et Lamport (2011), Tigchelaar et al. (2010) ont démontré que les enseignants de deuxième carrière apportent des compétences précieuses et transférables à l'éducation. Il est évident que les EPC pourront également développer ces compétences mais dans un stade ultérieur de leur carrière (Lee, 2011).

Dans la revue de littérature réalisée par Baeten et Meeus (2016), nous retrouvons :

- d'une part des compétences liées à leur maturité, à leurs expériences de vie et à leurs expériences professionnelles prises de manière générale (Ng & Thomas, 2007 ; Tigchelaar et al., 2008) telles qu'une capacité à contextualiser de manière pertinente leurs leçons en phase avec le monde réel (Anthony & Ord, 2008) ; une capacité à faire

preuve d'éthique et de bonnes habitudes de travail (Chambers, 2002 ; Lee & Lampport, 2011 ; Williams & Forgasz, 2009) ; des aptitudes à la communication et aux relations interpersonnelles (Anthony & Ord, 2008 ; Chambers, 2002 ; Mayotte, 2003 ; Salyer, 2003 ; Tigchelaar et al., 2008 ; Tigchelaar et al., 2010), ainsi que des compétences pour travailler avec des enfants et des jeunes (Anthony & Ord, 2008 ; Lee, 2011 ; Tigchelaar et al., 2008) ;

- d'autre part, ces ESC ont également des compétences et connaissances plus spécifiques qu'elles soient liées à des expériences de travail, d'éducation, de vie (Chambers, 2002 ; Mayotte, 2003 ; Williams & Forgasz, 2009) ou des connaissances pratiques (Salyer, 2003) telles que des compétences de gestion et d'organisation, des capacités d'analyse, de réflexion, des capacités liées à la résolution de problèmes (Chambers, 2002 ; Lee, 2011 ; Lee & Lampport, 2011 ; Mayotte, 2003 ; Salyer, 2003 ; Tigchelaar et al., 2010), des capacités de négociation et d'adaptation (Tigchelaar et al., 2010), certains ont également des compétences techniques (informatique) ou des compétences en matière d'administration et de traitement multitâche (Anthony & Ord, 2008 ; Lee & Lampport, 2011 ; Mayotte, 2003 ; Tigchelaar et al., 2010).

Outre le fait que ces connaissances et compétences antérieures peuvent apporter un plus sur le terrain de l'éducation, il est important que les enseignants de deuxième carrière puissent entrevoir une continuité entre leurs tâches antérieures et leurs tâches actuelles, qu'ils puissent s'y raccrocher dès qu'ils commencent à enseigner. Ceux qui parviennent à faire ce pont réussissent mieux à enseigner et développent une meilleure estime d'eux-mêmes. (Anthony & Ord, 2008 ; Tigchelaar et al., 2010).

De plus, par leurs expériences professionnelles et personnelles antérieures, les enseignants en deuxième carrière semblent avoir confiance en leurs objectifs, leurs capacités et leur désir d'enseigner (Tigchelaar et al., 2008 ; Tigchelaar et al., 2010). Néanmoins, afin de les accompagner dans leur sentiment d'auto-efficacité, il est important que dès l'entrée en formation, ils puissent avoir le sentiment d'être reconnus pour les compétences spécifiques qu'ils peuvent amener dans l'enseignement (Williams, 2010).

Concernant ce sentiment d'auto-efficacité, quatre déterminants de ce sentiment ont été suggérés par Bandura (1997) :

1. La persuasion verbale consiste en des suggestions, des avertissements, des conseils et des interrogations amenés par une personne ressource guidant le sujet à croire en son potentiel à effectuer des tâches qu'il pensait improbables auparavant. L'impact de la persuasion sur le sentiment d'efficacité personnelle peut être assez faible étant donné qu'il n'y a pas de place pour l'expérimentation. Parallèlement, le crédit accordé à la personne ressource par le sujet est également à prendre en considération.

2. L'expérience vicariante consiste en l'observation de pairs dans l'exécution de tâches perçues comme difficiles. Le sentiment d'efficacité personnelle du sujet peut être renforcé par la réussite des pairs observés ou remis en doute en cas d'échec.

3. Les états physiologiques et émotionnels impactent également le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, l'association d'un état émotionnel négatif à une tâche demandée peut amener le sujet à douter de sa capacité à réussir et dès lors le mener vers l'échec. A contrario, si le sujet n'est pas gêné par un sentiment négatif, il pourra plus facilement croire en ses compétences personnelles.

4. L'expérience de maîtrise s'appuie sur la maîtrise des tâches à effectuer. Plus le sujet réussit un type de tâches non considérées comme simples, plus il croira en sa capacité à accomplir ce type de tâches. Le succès renforce donc son sentiment d'efficacité personnelle alors que l'échec aura un impact négatif sur ce sentiment. Comme le souligne Devos (2012), ce critère semble être celui qui a le plus grand impact sur la construction du sentiment d'efficacité personnelle du sujet :

Among the four sources, mastery experience is considered as the most powerful one (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Usher and Pajares (2008) reviewed the literature on the sources of students' self-efficacy and found that, unlike the other sources, mastery experience was significantly related to self-efficacy in every study reviewed, with correlations ranging from .29 to .67. They suggest that this source is the most important because "this experience contains the most authentic evidence as to whether students can master subsequent tasks in related domains" (p. 772).

Le besoin de soutien social et la dynamique d'apprentissage

Le soutien social, et particulièrement celui des pairs dans la même situation, est perçu comme essentiel pour les étudiants adultes en reprise d'études (Jorissen, 2003 ; Uusimaki, 2011 ; Williams, 2010). Bien que les recherches concernant le processus d'apprentissages des futurs ESC soient limitées, il semblerait qu'ils soient plus autonomes et responsables dans leur apprentissage que les futurs EPC (Ng & Thomas, 2007 ; Tigchelaar et al., 2008 ; Tigchelaar et al., 2010).

Selon Powers (2002), ces enseignants seraient vus comme ayant une influence positive dans la classe et l'école où ils sont engagés. Comme mentionné dans nos objectifs de recherche et comme le suggère Nielsen (2016), étudier davantage ce public pourrait donner une autre image de l'acte d'enseigner, comprendre l'enseignement autrement que par le filtre des EPC.

Toujours selon Nielsen, ces enseignants seraient plus investis dans leur classe et dans leur école. Ils feraient preuve d'un grand professionnalisme, de capacités de *leadership*, de franchise, de capacité à exprimer une opinion, une opposition, des idées, ...

Néanmoins, concernant la mise en œuvre de méthodes pédagogiques alternatives, les recherches ne sont pas univoques. Dans une étude réalisée par Chambers (2002), les

enseignants en deuxième carrière ont utilisé des méthodes pédagogiques alternatives plutôt que traditionnelles. Ils semblent être plus ouverts aux innovations car leurs expériences d'étudiant avec des méthodes centrées sur l'enseignant ne sont pas récentes. D'autres études ont montré le contraire, à savoir que les enseignants de deuxième carrière avaient des convictions traditionnelles, l'enseignant étant perçu comme un transmetteur de connaissances (Tigchelaar et al., 2008 ; Tigchelaar et al., 2012 ; Uusimaki, 2011). Par ailleurs, selon les recherches de Flores et al. (2004), il semblerait que les ESC formés par des programmes alternatifs aient une vision plus traditionnelle que les ESC ayant suivi un cursus de formation classique, traditionnel. Cela pourrait s'expliquer par un manque de temps qui serait indispensable d'une part pour permettre un changement de préconceptions quant aux méthodes d'enseignement, aux rôles de l'enseignant et de l'élève ; et d'autre part pour mettre en œuvre des dispositifs centrés sur l'élève (Maloy et al., 2006). Aussi, il s'avère que l'âge soit un facteur déterminant les méthodes pédagogiques. En effet, Tigchelaar et al. (2012) ont constaté une distinction entre les enseignants plus jeunes (28 à 40 ans) et les enseignants plus âgés en deuxième carrière (40 à 58 ans), le groupe des plus jeunes défendant principalement des conceptions centrées sur l'enseignant, tandis que le groupe des plus âgés avait des conceptions mixtes.

Les défis professionnels et personnels

Des défis similaires entre ESC et EPC

Les ESC, à l'instar de leurs homologues de première carrière, se heurtent à un ensemble de défis professionnels bien documentés dans la littérature. Baeten et Meeus (2016), dans leur revue internationale, identifient plusieurs de ces défis, que d'autres études corroborent également (Brindley & Parker, 2010 ; Haggard et al., 2006). Ces difficultés concernent, entre autres :

- la gestion de la classe, une problématique fréquemment relevée (Bolhuis, 2002 ; Casey et al., 2013 ; Haggard et al., 2006 ; O'Connor et al., 2011 ; Powers, 2002) ;
- la gestion du temps, incluant la charge administrative, la préparation à domicile ou encore les réunions supplémentaires (Brindley & Parker, 2010 ; Brouwer, 2007 ; Casey et al., 2013 ; Haggard et al., 2006 ; Laming & Horne, 2013 ; Lee & Lamport, 2011 ; Tigchelaar et al., 2008) ;
- la planification pédagogique, notamment la créativité dans les préparations et le choix des contenus à enseigner (Casey et al., 2013 ; Haggard et al., 2006) ;
- l'activation des élèves dans les apprentissages (Bolhuis, 2002 ; Brouwer, 2007) ;
- la mise en œuvre de stratégies de différenciation (Casey et al., 2013) ;
- le manque d'engagement ou de motivation des élèves (Lee & Lamport, 2011 ; Powers, 2002) ;
- une implication parentale perçue comme irrégulière ou insuffisante (Brindley & Parker, 2010 ; Lee & Lamport, 2011) ;

- ainsi que des désaccords avec les orientations pédagogiques ou les méthodes du mentor (Haggard et al., 2006).

Selon Brindley et Parker (2010), les ESC partagent ainsi des difficultés similaires à celles rencontrées par les enseignants débutants issus de parcours plus linéaires. Toutefois, il est probable que la nature ou l'intensité de ces difficultés varie, en raison de leur trajectoire professionnelle antérieure et de leur capital d'expérience.

Malgré leur maturité, leur vécu professionnel et personnel, les ESC ne sont pas exempts de risques de désengagement. Shen et Palmer (2005) ont montré que ces enseignants peuvent, tout comme leurs collègues de première carrière, quitter la profession au cours des premières années d'exercice. Le fait de posséder un diplôme ou une expérience préalable dans un autre domaine peut, dans certains cas, faciliter ce retrait, en rendant une reconversion ou un retour à une autre activité professionnelle plus accessible.

Un défi distinct : le poids des attentes

Cependant, contrairement aux EPC, les ESC doivent faire face à un autre défi majeur : le niveau élevé d'attentes qui pèsent sur eux. En effet, être plus âgés, avoir de l'expérience personnelle et professionnelle rend difficile l'accès au statut de novice, surtout lorsqu'ils ont été hautement expérimentés et respectés dans leur carrière précédente.

Par conséquent, comme mentionné supra, il est essentiel qu'ils puissent valoriser leurs compétences antérieures (Anthony & Ord, 2008 ; Williams, 2010) et que celles-ci soient reconnues dès l'entrée en formation initiale.

Des défis personnels non négligeables

Outre les défis professionnels, les ESC éprouvent également des coûts personnels liés à l'obtention du diplôme. En effet, ils disposent de moins de temps pour la famille, les amis et les loisirs, et subissent régulièrement une réduction de leurs revenus (Castro & Bauml, 2009 ; Lee & Lamport, 2011).

Les ESC forment un public singulier, animé par une forte motivation intrinsèque, souvent en quête de sens ou de cohérence avec leurs valeurs profondes. Riches de parcours diversifiés, ils apportent une véritable plus-value au monde éducatif. Cependant, leur engagement s'accompagne de défis spécifiques, notamment en matière de reconnaissance, d'adaptation pédagogique et de conciliation personnelle. Mieux comprendre ce public permettrait de repenser la formation et l'accompagnement des futurs enseignants à la lumière de leurs trajectoires de vie.

6. Conclusion

Ce premier chapitre a permis de poser les fondements théoriques nécessaires à la compréhension des dynamiques contemporaines de changement de carrière, et plus spécifiquement, de RPV vers l'enseignement. À travers l'évolution des paradigmes sociaux et économiques, la carrière s'est progressivement redéfinie comme un processus fluide, personnel, marqué par une quête de sens et d'identité (Balleux & Perez-Roux, 2014).

Nous avons vu que les reconversions professionnelles, loin d'être anecdotiques, s'inscrivent dans des logiques plurielles, entre besoins de réalisation personnelle, bifurcations biographiques et réponses aux injonctions de flexibilité du marché du travail (Roberts & Armitage, 2006). Ces transitions impliquent une remise en question identitaire profonde, jalonnée de tensions, de pertes, mais aussi d'ouvertures vers de nouveaux possibles. La formation, dans cette perspective, apparaît comme un espace-temps central où se rejouent des transactions identitaires fondamentales.

Par ailleurs, l'analyse du profil spécifique des ESC nous a permis d'enrichir la compréhension des ressources qu'ils mobilisent, des motivations qui les animent, et des défis professionnels et personnels qu'ils rencontrent. Portés par une motivation intrinsèque forte et des compétences transférables, ils incarnent une forme de renouveau dans le paysage éducatif, tout en nécessitant un accompagnement adapté à leur trajectoire singulière (Coppe, 2022).

Cette réflexion théorique ouvre la voie à l'exploration du terrain : comment ces éléments identitaires se vivent-ils concrètement dans le parcours de reconversion des ESC ? Quelles tensions apparaissent ou se régulent lors de la formation et de l'insertion professionnelle ? Le chapitre suivant s'attachera à décrire les choix méthodologiques adoptés pour investiguer ces dimensions.

Chapitre 2

Choix méthodologiques

Le chapitre 2 expose les choix méthodologiques qui structurent cette recherche sur les enseignants de seconde carrière (ESC) en reconversion professionnelle volontaire (RPV) vers le métier d'instituteur primaire. Il débute par un rappel du contexte et des objectifs de la recherche, avant de présenter l'approche adoptée, à la fois qualitative, longitudinale et contextualisée. Les considérations éthiques liées à la posture du chercheur y sont également discutées. Quatre études empiriques sont ensuite détaillées : les trois premières s'inscrivent dans un suivi longitudinal d'un même groupe de participants, respectivement au début et à la fin de leur formation, puis un an après leur entrée dans la profession. La quatrième étude, en revanche, repose sur un autre échantillon d'ESC ayant déjà trois années d'expérience, et ne s'inscrit donc pas dans le dispositif longitudinal initial. Le chapitre se clôt par une synthèse de la méthode, soulignant la cohérence de l'ensemble du dispositif.

Choix méthodologiques

1. Contexte de la recherche

En septembre 2014, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), une institution de formation pédagogique située à Louvain-la-Neuve a saisi l'opportunité offerte par le Décret Paysage de l'enseignement supérieur pour lancer une nouvelle filière destinée aux adultes en reprise d'études. Cette initiative a permis de proposer, pour la première fois en FWB, un programme de formation initiale d'instituteur primaire en horaire décalé (cours en soirée et le samedi), organisé sur quatre années. À partir de 2015, ce cursus a été modulé pour permettre une durée variable de trois, trois ans et demi ou quatre ans, selon les possibilités et préférences d'étalement des étudiants.

L'ouverture de cette filière répondait à deux objectifs principaux : contribuer à pallier la pénurie d'enseignants dans le secteur primaire et s'inscrire dans la dynamique du Long Life Learning. Avant sa mise en œuvre, des recherches exploratoires ont été menées par une équipe interne composée de membres de la direction et de maîtres-assistants impliqués dans le développement du projet. Ces recherches ont révélé que, si certains baccalauréats et masters sont proposés en horaire décalé en FWB, aucune formation initiale d'instituteur primaire ne l'était à ce moment-là.

En revanche, le paysage était bien différent en Communauté flamande, où plusieurs établissements proposaient déjà une formation en horaire décalé menant au titre d'instituteur primaire. La durée de ces programmes variait généralement entre deux et quatre ans, en fonction du parcours antérieur des étudiants.

C'est en s'appuyant sur l'analyse du fonctionnement organisationnel de ces établissements néerlandophones que les fondements de la formation en horaire décalé en FWB ont été élaborés.

Sur le plan institutionnel, il convient de préciser que l'organisation de cette filière a été conditionnée par un accord politique stipulant que le curriculum proposé en horaire décalé devait être rigoureusement identique à celui du cursus en horaire de jour, c'est-à-dire un programme de 180 crédits. Il ne s'agit donc pas d'un parcours accéléré, mais bien d'une opportunité permettant à des adultes de se reconvertir professionnellement tout en conservant, si souhaité, une activité professionnelle parallèle.

2. Objectifs de recherche

Dans cette thèse, nous analysons la dynamique identitaire des ESC dans le cadre d'une RPV vers le métier d'instituteur primaire. Plus précisément, nous cherchons à comprendre les tensions identitaires qui ont conduit ces individus à quitter leur première carrière et à poser le choix de l'enseignement comme seconde carrière, ainsi que l'évolution de ces tensions au fil de la formation et de l'insertion professionnelle dans l'enseignement.

Un premier objectif de cette thèse sera donc de cerner la dynamique identitaire des futurs ESC dans un processus de RPV vers le métier d'instituteur primaire. Pour tenter d'atteindre cet objectif, nous avons émis plusieurs questions de recherche qui seront traitées par trois recherches empiriques dans le cadre d'une étude longitudinale interrogeant neuf ESC en début de formation, sept des neuf (deux abandons) en fin de formation et après un voire un an et demi de pratique sur le terrain. Cette étude longitudinale nous permet d'appréhender l'évolution des tensions identitaires depuis l'idée de la reconversion jusqu'à sa concrétisation lors de son entrée sur le terrain.

Le deuxième objectif de cette thèse est de documenter, analyser et comprendre leur processus d'insertion professionnelle une fois diplômés. Pour tenter de répondre à ce deuxième objectif, deux questions de recherche ont été abordées :

- Comment les ESC vivent-ils leur insertion professionnelle en rapport aux différents domaines de socialisation au travail des enseignants ?
- En quoi les facteurs internes (expériences antérieures) et externes (soutien organisationnel, reconnaissance...) viennent-ils impacter la socialisation aux domaines de socialisation au travail des enseignants ?

Pour répondre à ce second objectif de recherche, nous avons exploité les données issues du troisième temps de notre étude longitudinale (après une année d'insertion professionnelle). Parallèlement, afin de compléter nos données sur ce processus d'insertion, nous avons interrogé dix ESC avec une ancienneté de 3 à 4 ans sur le terrain. Cette recherche supplémentaire nous permet d'entrevoir l'évolution des tensions après quelques années d'ancienneté et de dès lors mieux appréhender l'insertion professionnelle des instituteurs primaire de seconde carrière durant la phase d'induction.

En effet, les travaux de Perez-Roux (2019) et de Kaddouri (2019b) soulignent que l'identité professionnelle, loin d'être figée, est un construit évolutif, influencé par des événements biographiques, des ruptures, et des ajustements successifs en lien avec les contextes de formation et de travail. L'approche longitudinale permet donc de capter les tensions identitaires sur la durée, dans leur émergence, leur transformation ou leur régulation via une prise de données répétées centrées sur une thématique précise, à savoir les tensions identitaires, sur une durée déterminée et auprès d'un même échantillon de personnes (Shek & Luyin Liang, 2018).

Au regard de ces deux objectifs, trois hypothèses générales orientent cette recherche :

1. Les tensions identitaires initiales qui émergent dans la première carrière constituent des déclencheurs majeurs de la reconversion. Elles traduisent une recherche de sens et de cohérence qui oriente le choix du métier d'instituteur primaire, perçu comme porteur de valeurs plus alignées avec le soi personnel et professionnel.
2. L'expérience de la formation initiale, à travers les interactions avec les pairs, les formateurs et les dispositifs de formation, joue un rôle ambivalent : elle peut à la fois réactiver certaines tensions identitaires et favoriser leur régulation en soutenant la construction d'une nouvelle identité professionnelle.
3. L'insertion professionnelle agit comme une phase de négociation identitaire au sein du collectif enseignant. Les ESC y mobilisent leur bagage antérieur pour s'ajuster aux normes de l'institution tout en redéfinissant leur place et leur légitimité dans la nouvelle profession.

Ces hypothèses générales traduisent une vision dynamique de la reconversion, envisagée comme un cheminement marqué par des tensions, des apprentissages et des régulations identitaires successives.

3. Approche méthodologique globale

Comme précisé dans nos objectifs de recherche, nous avons opté pour une étude longitudinale prospective visant à suivre l'évolution des tensions identitaires des ESC, depuis leur entrée en formation jusqu'à leur insertion professionnelle. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une démarche qualitative, centrée sur la compréhension des dynamiques identitaires propres aux adultes en reconversion volontaire vers le métier d'instituteur primaire.

Notre intérêt porte sur les processus de transformation à l'œuvre dans le temps, de la rupture avec la première carrière au réengagement progressif dans une nouvelle identité professionnelle. L'approche longitudinale permet ainsi de saisir les ajustements successifs, les déplacements de tensions et les mécanismes de régulation mobilisés par les ESC à travers une analyse évolutive et située (Savoie-Zajc, 2018).

L'enquête repose sur la construction de monographies individuelles, élaborées à partir d'une série de quatre entretiens autobiographiques menés avec le même échantillon à des moments-clés du parcours : deux en début de formation, un en fin de formation, puis un dernier après une année d'exercice sur le terrain. Ces entretiens sont structurés autour de quelques questions ouvertes, permettant aux participants de revisiter leur trajectoire, de mettre en récit leurs expériences et d'interroger les tensions vécues. Cette approche narrative offre un accès privilégié à la manière dont les sujets donnent du sens à leur reconversion, et

à la manière dont leur identité professionnelle se construit progressivement (Delory-Momberger, 2003 ; Van der Maren, 1995).

Dans cette perspective, nous ne recherchons pas la représentativité statistique, mais la signification biographique. Notre posture épistémologique s'inscrit dans une visée compréhensive (Van der Maren, 1995), avec une approche exploratoire et interprétative (Savoie-Zajc & Karsenti, 2018), centrée sur le point de vue des acteurs. Ce sont donc les significations attribuées par les ESC à leur parcours, à leurs engagements et à leur processus de réorientation qui nous intéressent.

Le choix de l'entretien autobiographique repose sur l'idée que les expériences passées, les épreuves, les apprentissages informels et les dynamiques de vie façonnent en profondeur les postures d'engagement et les représentations des individus. Dans cette optique, le récit devient non seulement un outil d'analyse du rapport au savoir et à la formation, mais également une opportunité réflexive pour le sujet interrogé, qui recompose son histoire et se réapproprie son pouvoir d'agir et de se former.

Comme le rappellent Mayen et Mayeux (2003),

les connaissances produites par les méthodes biographiques ou histoires de vie contribuent à justifier, rétroactivement, un certain nombre d'intuitions : l'indissociabilité des différentes sphères de la vie et l'influence qu'elles exercent les unes sur les autres en permanence, l'ignorance de soi-même et de son expérience liée à la possibilité de construire ce savoir de soi par le biais d'une médiation de l'autre et de l'expression orale ou écrite, le poids du rapport au savoir et à la formation construits dans l'expérience, et en particulier dans l'expérience scolaire, la singularité des trajectoires (p. 31).

Enfin, cette étude longitudinale est complétée par une quatrième recherche menée auprès d'un nouvel échantillon d'ESC insérés dans l'enseignement depuis trois à quatre ans. Cette recherche a pour objectif de prolonger l'analyse du troisième temps, en approfondissant la compréhension des processus de socialisation organisationnelle à plus long terme. Il s'agit d'une étude de tendance, conduite auprès d'une cohorte distincte de celle de l'étude longitudinale, mais présentant des caractéristiques similaires : des personnes engagées dans un processus de reconversion volontaire, n'ayant pas été contraintes par un licenciement, mais ayant fait un véritable choix d'orientation, disposant d'au moins quatre années d'expérience professionnelle antérieure et ayant suivi la même formation dans la même Haute École.

Recueil des données pour les quatre études :

Le recueil des données s'est appuyé sur des entretiens semi-directifs enregistrés, menés entre janvier 2020 et octobre 2024. Pour certains d'entre eux, le soutien de mémorants a été sollicité ; leurs contributions seront explicitement mentionnées dans la description propre à chaque étude.

Avant chaque phase de collecte liée à la recherche longitudinale, il a été demandé aux répondants d'apporter une métaphore illustrant leur représentation du métier à l'instant T. Cette entrée en matière, qui revêtait une dimension à la fois rituelle et symbolique, permettait aux participants comme aux chercheurs de donner du sens à la réalité vécue, en prêtant attention à certains de ses aspects spécifiques (Baake, 2003).

Au-delà de sa fonction projective, la métaphore s'est révélée être un outil exploratoire particulièrement fécond : elle invitait les participants à porter un regard réflexif sur leur parcours, à prendre de la distance et à mettre en mots des éléments implicites ou difficiles à formuler autrement. Comme le soulignent Béliveau et al. (2013) ainsi que Lemaire et Nobre (2019), la métaphore constitue un levier d'accès au sens caché de l'expérience, en ouvrant la voie à une lecture symbolique du vécu.

L'analyse des données pour les quatre études :

Nous avons opté pour une analyse thématique détaillée (Paillé & Mucchielli, 2021) à partir des énoncés produits par les participants. Notre analyse de données se situe à mi-chemin entre cette analyse thématique et la théorie ancrée informée (Thornberg, 2012). Cette dernière offre la possibilité d'appréhender nos données non pas d'un œil naïf, mais avec un regard éclairé par la connaissance de diverses perspectives théoriques. Cette manière de faire a permis de rester ouverts et critiques face aux divers concepts préexistants. Nous nous situons donc dans un processus déductif (codes « a priori ») mais aussi abductif (codes « in vivo ») comme défini par Thornberg. Concrètement, chacune des entrevues a été retranscrite avec soin, puis découpée en unités significatives par un processus de codage ouvert via le logiciel NVivo. Nous avons ensuite procédé à une étape itérative de codage axial qui nous a permis d'identifier des plus grandes catégories dans nos données.

La première partie de l'analyse s'est centrée sur chaque participant, sous forme d'analyse verticale. Ce processus a abouti à une monographie, envoyée à chaque répondant afin de nous assurer de la qualité de l'analyse du verbatim de leur entretien.

La deuxième étape - l'analyse horizontale - a permis de mettre en évidence des tendances systématiques, des similitudes et des différences entre les participants.

Parallèlement, tout au long du processus, nous avons effectué des liens avec nos hypothèses et le cadre théorique (analyse thématique) mais aussi des comparaisons entre des éléments découverts dans nos données empiriques et nos connaissances théoriques du sujet (théorie ancrée informée) cela nous permettant de revisiter et remettre en question ces connaissances.

Pour certaines analyses, nous avons bénéficié de l'aide de mémorants. Leurs apports seront identifiés dans la description spécifique de chaque étude.

4. Considérations épistémologiques, déontologiques et éthiques

Durant toute la durée de cette thèse, nous avons veillé à adopter une posture à la fois éthique et déontologique, en accord avec les principes fondamentaux qui encadrent les recherches impliquant des personnes. Cela implique d'agir avec respect, bienveillance et équité envers les participants, tout en garantissant la confidentialité, la liberté de participation et l'absence de toute forme de pression ou de risque inutile.

Sur le plan déontologique, notre position s'est construite autour d'une question centrale : comment mener une recherche de qualité tout en respectant profondément les personnes qui y prennent part ? Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2021), le cadre déontologique implique d'identifier les valeurs qui guident l'action du chercheur. Dans notre cas, cela signifiait : respecter les personnes dans leur intégrité, protéger leur anonymat, garantir leur droit à se retirer à tout moment, et faire preuve de vigilance quant aux effets que la recherche pouvait avoir sur elles.

Les entretiens réalisés dans le cadre de cette étude se sont déroulés sur base volontaire. Les participants ont été informés clairement du but de la recherche, des modalités d'enregistrement, de traitement et de conservation des données. Un formulaire de consentement écrit leur a été remis. Ce consentement, comme le rappelle Bourguignon (2009), n'a de valeur que s'il est donné en toute liberté, avec la possibilité réelle de refuser. C'est dans cette perspective que nous avons installé une relation de confiance, laissant à chacun la liberté de participer, de se livrer ou non, et d'arrêter à tout moment.

Tout au long des échanges, nous avons été attentives à la charge émotionnelle que pouvaient susciter certains récits, notamment ceux évoquant des moments de rupture ou de remise en question. Une posture d'écoute bienveillante a été privilégiée, sans jugement, avec le souci constant de respecter les rythmes et les limites de chacun.

Les deux premières vagues d'entretiens ont donné lieu à la rédaction de monographies, que nous avons transmises aux participants pour relecture et validation. Lors des entretiens suivants, nous prenions soin de commencer par un rappel synthétique des échanges précédents, pour vérifier la bonne compréhension et permettre aux répondants d'ajuster ou de compléter leurs propos s'ils le souhaitaient.

Les prénoms utilisés dans les monographies et résultats ont été modifiés pour préserver l'anonymat. Néanmoins, nous sommes conscientes que certaines personnes proches du contexte de formation pourraient éventuellement reconnaître les participants à travers certains éléments de parcours. Ce risque a été pris en compte lors de la restitution des résultats.

Enfin, cette recherche s'inscrit dans une posture épistémologique constructiviste (Creswell & Poth, 2016). Dans cette perspective, de plus en plus mobilisée dans les études sur la socialisation organisationnelle (Mohd Ghanie et al., 2018), le raisonnement est inductif : il vise à faire émerger la compréhension des phénomènes à partir du terrain, à affiner les cadres théoriques existants et à enrichir la théorie à partir de l'expérience vécue.

Selon cette approche, la connaissance n'est pas donnée mais construite par les individus à travers leurs interactions, leurs expériences et leurs interprétations. Elle dépend ainsi du sujet qui la produit et du contexte dans lequel elle prend forme. Le chercheur y reconnaît l'influence de ses propres valeurs, de son histoire et de sa sensibilité sur la manière d'aborder le terrain, de recueillir et d'analyser les données (Merriam, 2009 ; Weber, 2004).

Dans le cadre de cette thèse, cette posture s'accompagne d'une démarche compréhensive, visant à appréhender la complexité du réel à travers la diversité des vécus et des significations que les acteurs attribuent à leur parcours. L'objectif n'est pas de dégager des lois générales, mais de comprendre en profondeur comment les enseignants de seconde carrière construisent le sens de leur reconversion, des tensions identitaires vécues et de leur insertion dans le métier d'instituteur primaire.

Notre expérience personnelle, comme le souligne Weber (2004) à propos du rôle du chercheur dans l'interprétation du monde social, a également façonné cette posture. Ayant exercé pendant quinze ans comme institutrice primaire, puis comme formatrice en Haute École en horaire décalé, nous possédons une connaissance approfondie du terrain, de ses acteurs, de ses codes et de ses enjeux. Cette proximité constitue une force, dans la mesure où elle favorise une compréhension fine du contexte, la pertinence des questionnements et la qualité des interactions avec les répondants. Elle nourrit également l'engagement dans la recherche et la capacité à problématiser des situations vécues.

Cependant, cette proximité requiert une vigilance réflexive constante. Elle suppose de passer de la posture d'actrice de terrain à celle de chercheuse, en assumant l'influence de son histoire tout en maintenant la distance critique nécessaire à l'analyse. Cette tension entre proximité humaine et rigueur analytique, entre empathie et recul, constitue un équilibre essentiel dans la recherche en sciences humaines (Beauvais, 2004 ; Dickson-Swift et al., 2007).

En somme, cette posture épistémologique repose sur une implication consciente, réflexive et lucide du chercheur, où la subjectivité n'est pas niée, mais reconnue et mobilisée comme ressource pour approfondir la compréhension du phénomène étudié.

En résumé, la posture épistémologique, éthique et déontologique adoptée dans cette recherche s'est construite dans une logique de respect des personnes, de vigilance permanente et d'engagement personnel, pour permettre à chacun de s'exprimer dans un cadre sécurisant, et pour produire des résultats à la fois fiables et profondément humains.

5. Aperçu des quatre recherches empiriques

5.1 Première recherche : le choix de se réorienter vers l'enseignement primaire

Objectifs et hypothèses

L'objectif de cette recherche est de cerner, dans un processus de RPV, la dynamique identitaire des futurs ESC vers le métier d'instituteur primaire. Pour tenter d'atteindre cet objectif, nous avons émis des hypothèses :

- Le projet identitaire des futurs ESC est en relation étroite avec les tensions identitaires vécues dans leurs activités professionnelles actuelles et passées.
- Le projet identitaire est l'expression du soi idéal visé à travers le métier d'instituteur.

Récolte et analyse des données

Le recueil des données s'est réalisé sur la base d'entretiens semi-directifs enregistrés, menés en janvier et février 2020 en présentiel (après quelques mois de leur entrée en bac 1 de la formation en septembre 2019). Nos hypothèses portant, d'une part, sur la carrière actuelle et, d'autre part, sur la carrière projetée, nous avons fait le choix de récolter nos données en deux temps séparés d'environ deux semaines. La première récolte avait comme objectif d'appréhender le passé scolaire et professionnel des participants afin d'identifier les tensions amenant à l'idée d'une reconversion (hypothèse 1). La seconde récolte tentait de faire émerger l'expression du soi idéal à travers ce désir de devenir enseignant (hypothèse 2). Chaque entretien comportait quatre grandes questions et durait approximativement une heure.

Les questions relatives au guide d'entretien concernant les deux temps est présenté ci-dessous. Pour une question de validité interne (Miles & Huberman, 2003), nous avons synthétisé le premier temps de l'entretien à l'aide d'une carte mentale qui était proposée au répondant en début du second temps afin de lui laisser la possibilité de réagir à cette première structuration. Comme mentionné supra dans notre méthodologie générale, nous avons opté pour une mise en projet des participants en leur annonçant les deux temps de l'entretien et en leur demandant d'apporter une métaphore illustrant de manière symbolique leur carrière actuelle et leur carrière désirée d'instituteur.

Concernant l'analyse, celle-ci est décrite au point 3 de ce présent chapitre.

Questions du guide d'entretien

Récolte 1 : Présentation du répondant

Peux-tu te présenter et me parler de toi ?

Récolte 1 : Identification des tensions inhérentes au soi actuel

Je vois que tu as-tu bien amené une photo, image ou autre représentant ton emploi actuel ? Ok, je vois (description factuelle de l'image). Peux-tu me dire pourquoi tu l'as choisie ?

Peux-tu me décrire ton emploi actuel/précédent ?

Peux-tu me raconter de manière précise ce qui t'a poussé à vouloir changer de métier ?

Récolte 1 : Identification de l'influence sociale

Comment a réagi ton entourage lorsque tu as annoncé ton envie de te réorienter professionnellement ?

Récolte 1 : Identification des buts identitaires

Quelles sont les sphères importantes pour toi dans ta vie ? Comment les fais-tu coexister ? Pourrais-tu les représenter ? (Si, pas d'idée, présenter quelques bulles découpées avec des sphères déjà identifiées et demander un classement, inviter à colorier, mettre en gras, découper plus petit... : travail / famille / amis / loisirs / maison / formation + des bulles vides).

Récolte 2 : Identification des représentations du métier visé

Je vois que tu as amené une photo, image ou autre représentant pour toi le métier d'instituteur ? Je vois (description factuelle). Peux-tu me dire pourquoi tu l'as choisie ?

Récolte 2 : Identification des caractéristiques du soi idéal

Racontez-moi pourquoi tu as décidé de t'engager dans une formation d'instituteur ? Pourquoi spécifiquement primaire ?

Comment t'imagines-tu le travail d'un enseignant ?

Être enseignant représente quoi pour toi ?

Récolte 2 : Identification de l'influence sociale

Comment a réagi ton entourage lorsque tu as annoncé ton envie de devenir instituteur ?

Récolte 2 : Identification des buts identitaires

Nous avons évoqué lors de notre première rencontre, les diverses sphères importantes pour toi dans ta vie. (Montrer la photo). Pourquoi as-tu organisé les choses, les bulles de cette façon ?

Échantillon et profil des participants

Notre échantillon final est constitué de neuf étudiants inscrits dans une Haute École de la Fédération Wallonie-Bruxelles, engagés dans un processus RPV, disposant d'une expérience professionnelle antérieure et ayant donné leur consentement éclairé pour participer à la recherche. Ces participants ont été sélectionnés à partir d'un questionnaire en ligne administré via Qualtrics auprès des 42 étudiants inscrits en première année de formation.

Le choix des répondants a été guidé par une volonté de représenter la diversité des trajectoires sociales, en veillant à une variété de genre et à une distribution équilibrée selon les mouvements ascendants, d'équilibre ou déclinants dans la sphère sociale, tels que conceptualisés par Bourdieu (1979). Cette typologie renvoie à la position occupée par les individus dans l'espace social et à l'évolution de cette position au fil de leur parcours professionnel antérieur.

Ainsi, les mouvements ascendants désignent les individus ayant connu une progression sociale ou professionnelle par rapport à leur milieu d'origine ; les mouvements d'équilibre renvoient à des trajectoires marquées par une stabilité relative ; et les mouvements déclinants concernent ceux dont la trajectoire s'est traduite par une perte de position ou de reconnaissance sociale.

Cette classification visait à garantir la diversité de l'échantillon, en intégrant des participants aux parcours socioprofessionnels variés, afin de mieux refléter la pluralité des expériences de reconversion. Au moment de la première collecte de données, tous les participants avaient réalisé environ dix journées de stage en milieu professionnel, leur offrant une première confrontation concrète avec la réalité du métier d'instituteur.

Tableau 1 : Profil des participants à l'étude longitudinale

Nom⁵	Age	Situation personnelle	Diplôme antérieur	Domaine professionnel actuel
Alain	30-35	En couple, futur père	Certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS)	Indépendant - professeur de sport de haut niveau
Astrid	40-45	En couple, mère de famille nombreuse ⁶	CESS	Assistante pharmacie en hôpital
Evelyne	40-45	En couple, mère de famille nombreuse	Bac en communication	Administrative - Secteur social
Eric	50-55	En couple, père de famille nombreuse	Bac en assistant psycho	Administratif - Secteur syndical
Doriane	30-35	En couple, enceinte	Master en gestion d'entreprise	Cadre en marketing – Société Anonyme de droit public
Dina	35-40	En couple, mère de famille nombreuse	Master en droit	Juriste - Secteur public
Debbie	30-35	En couple, mère d'un enfant (décédé)	Médecine	Médecin scolaire
David	30-35	En couple, en procédure d'adoption	Master en musicologie	Employé entreprise privée
Daphné	40-45	En couple, mère de famille	Master en droit	Juriste - Secteur public

⁵ Les prénoms débutant par un A font référence à un mouvement ascendant, par un E, en équilibre et par un D, déclinant.

⁶ Famille nombreuse : famille dont le nombre d'enfants est égal ou supérieur à trois.

5.2 Deuxième recherche : la fin de la formation

Objectifs et hypothèse

L'objectif de cette deuxième recherche est d'appréhender l'évolution des tensions identitaires (identifiées en début de formation) en fin de formation. Nous cherchons donc à savoir comment la formation fait évoluer les tensions identitaires ayant engagé l'individu dans une RPV vers le métier d'instituteur primaire.

Pour tenter d'atteindre cet objectif, et en se basant sur les résultats de issus des deux premières récoltes de données, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Certains éléments, dans le cadre de la formation, sont susceptibles de réactiver certaines tensions de départ ou d'en amener de nouvelles.
- D'autres éléments vont jouer le rôle de levier à la régulation identitaire.

Récolte et analyse des données

Le recueil des données en présentiel s'est réalisé sur la base d'entretiens semi-directifs enregistrés, menés, en collaboration partielle avec Marie-Astrid Duquesne (mémoire UCL), entre juin 2022 et juin 2023 en fonction de l'étalement de la formation par les répondants. L'entretien comportait différentes questions regroupées sous quatre thématiques et durait approximativement une heure. Les questions du guide d'entretien sont présentées infra.

Afin de recontextualiser la recherche et d'aider les répondants à se situer dans le parcours, nous leur avons présenté un schéma du processus de recherche.

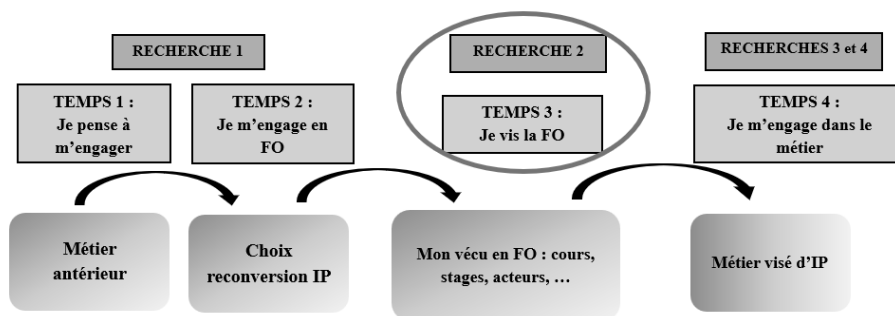


Figure n°3 : Schéma du processus de recherche à destination des répondants

Tout comme lors des deux premières récoltes, nous avons poursuivi également la mise en projet des participants en leur demandant d'apporter une métaphore illustrant de manière symbolique leur vision du métier en fin de formation. Cela nous permettait de démarrer l'entretien en comparant les premières métaphores et l'actuelle.

Pour le recueil et transcription des données relatives à trois de nos répondants (Dina, Debbie, Daphné et Evelyne), nous avons bénéficié de la collaboration de Marie-Astrid Duquesne, dont nous étions promotrice de son mémoire. Concernant l'analyse, à partir des transcriptions des entretiens, nous avons rédigé de manière indépendante une monographie par répondant. Ce travail individuel a permis une première interprétation autonome du matériau. Dans un second temps, les monographies produites ont été comparées afin d'identifier les convergences et divergences en vue de leur enrichissement. La suite du processus d'analyse des données est décrite dans la méthodologie globale décrite au point 3.

Questions du guide d'entretien

Identification de l'évolution des représentations du métier

Je vois que tu as amené /as-tu bien amené une photo, image ou autre représentant ton emploi actuel ? Ok, très bien, je vois (description factuelle de l'image). Peux-tu me dire pourquoi tu as choisi cette image/photo aujourd'hui, en quoi diffère-t-elle de l'image d'il y a environ deux ans ?

Comment t'imagines-tu le travail, à présent en fin de formation ?

Qu'est-ce qui te semble plus ou moins facile dans ce métier ?

Si tu te projettes dans quelques semaines, mois, ... quel enseignant veux-tu être ? Décris-le-moi...

Identification des éléments impactant les représentations du métier et jouant sur les tensions

Alors, entre ces deux moments, il s'en est passé des choses.... Peux-tu me parler de ce temps, de ces choses... _Quels sont les changements majeurs entre les deux temps (début et fin de formation) ? Y a-t-il d'autres éléments qui pourraient expliquer ces changements ?

Et plus spécifiquement, au niveau de la formation, quel impact a-t-elle eu sur tes représentations du métier aujourd'hui ? (Bien faire dégager le hiatus stage – formation de la recherche temps 1

Et si c'était à refaire... ?

À la suite de ton expérience, qu'aurais-tu envie de partager avec un éventuel futur étudiant ?

Impact du bagage antérieur

Être un enseignant de seconde carrière change quoi selon toi par rapport à un enseignant de première carrière ? Qu'est-ce qui est plus facile, difficile ?

Impact de l'influence sociale

Je voudrais maintenant revenir sur les réactions de ton entourage face à ta reconversion. Alors, qu'en est-il aujourd'hui de ton entourage (famille, amis, collègues...) ?

Échantillon et profil des participants

À la suite de l'abandon de deux étudiants (David et Éric), notre échantillon final est constitué de sept étudiants sur les neuf présents dans la première étude. Tous sont en fin de formation lors de la récolte des données.

5.3 Troisième recherche : après un an sur le terrain de l'enseignement

Objectifs et hypothèse

Dans le prolongement de notre démarche longitudinale, cette troisième recherche poursuit un double objectif. Le premier consiste à analyser l'évolution des tensions identitaires vécues par les ESC au cours de leur première année d'exercice. Le second vise à comprendre les modalités de leur insertion professionnelle, et plus spécifiquement leur processus de socialisation organisationnelle, en s'appuyant sur les trois domaines de socialisation au travail des enseignants définis par Coppe (2022) : la socialisation aux tâches d'enseignement, au groupe de travail, et à l'organisation scolaire ainsi qu'au climat micropolitique de l'établissement.

Dans le cadre du premier objectif, une hypothèse a été formulée :

- l'entrée sur le terrain va amener de nouvelles tensions identitaires ou en raviver d'anciennes.

Concernant le second objectif, nous posons l'hypothèse suivante :

- les compétences développées dans les parcours professionnels antérieurs influencent positivement les processus de socialisation des ESC au sein des différents domaines du travail enseignant (tâches pédagogiques, collaboration avec les collègues, adaptation à l'organisation scolaire et au climat micropolitique).

Récolte et analyse des données

Le recueil des données en présentiel s'est réalisé sur la base d'entretiens semi-directifs enregistrés, menés entre novembre 2023 et octobre 2024 en fonction de l'étalement de la formation par les répondants et donc de leur entrée en fonction.

L'entretien comportait huit grandes questions et durait approximativement une heure. Les questions du guide d'entretien sont présentées infra.

Tout comme lors des deux premiers temps de la recherche, nous avons poursuivi la mise en projet des participants en leur demandant d'apporter une métaphore illustrant de manière symbolique leur vision du métier maintenant qu'ils y sont. Cela nous permettait de démarrer l'entretien en comparant la précédente métaphore et l'actuelle.

Pour le recueil et transcription des données, nous avons bénéficié de la collaboration de Jessica Giannuzzi et Romane Delannoit, dont nous assurons la promotion de leur mémoire. Concernant l'analyse, à partir des transcriptions des entretiens, nous avons rédigé de manière indépendante une monographie par répondant. Ce travail individuel a permis une première interprétation autonome du matériau. Dans un second temps, les monographies produites ont été comparées avec celles de nos mémorantes afin d'identifier les convergences et divergences en vue de leur enrichissement. La suite du processus d'analyse des données est décrite dans la méthodologie globale décrite au point 3.

Questions du guide d'entretien

Identification de l'évolution des représentations du métier

Pour préparer cet entretien, nous t'avons proposé de venir avec une image représentant ton métier d'instituteur, peux-tu nous la présenter ? Remarque : Lien image lors de l'entrée puis lors de la fin de formation et maintenant : faire identifier les changements entre les images et les causes de cette évolution ?

Socialisation organisationnelle et pratiques pédagogiques

Depuis ton diplôme, quel a été ton parcours au sein de l'enseignement primaire ? (Changements d'écoles, de réseau / Changement désiré ou subi / Si changement, bien interroger les causes)

Comment cela se passe-t-il dans ta classe ? (Avec les élèves ? / Les pratiques pédagogiques ? (Pratiques pédagogiques particulières, pédagogie alternative ? / Comment décrirais-tu les méthodes de travail que tu mets en action dans ta classe ? / Pédagogies actives ? / Elèves à besoins spécifiques ? Quelles sont les autres tâches que tu identifies dans ton nouveau métier ?)

Quelles sont tes relations avec les collègues, la direction, les parents ? En quoi ces relations ont facilité ou non ton entrée dans le métier ?

Impact du bagage antérieur

Par rapport à ton expérience professionnelle antérieure et/ou tes expériences personnelles, quelles compétences te semblent utiles aujourd'hui dans ta pratique ? (Au sein de la classe comme au sein du contexte de l'école en général / Dans tes relations avec les acteurs de l'école ?)

Impact de l'influence sociale

Que pense ton entourage de ton métier actuel ? Cela a-t-il évolué au cours du parcours ?

Evolution des tensions et identification de nouvelles tensions

Nous allons maintenant revenir un peu en arrière...Rappel des tensions initiales ayant amené RPV, qu'en est-il aujourd'hui ?

Ayant fait une reconversion professionnelle volontaire, que retire-tu de cette reconversion professionnelle ? (Satisfaction ? / A refaire ? / Te concernant, en quoi cette reconversion professionnelle rencontre-t-elle ou pas tes attentes ?)

Échantillon et profil des participants

Notre échantillon est constitué des sept mêmes répondants interrogés lors de la seconde étude. Tous ont entre un an et un an et demi d'ancienneté dans l'enseignement primaire.

5.4 Quatrième recherche : après trois ans sur le terrain de l'enseignement

L'objectif de cette recherche est de comprendre comment se déroule l'insertion professionnelle, des ESC ayant vécu un processus de RPV dans l'enseignement primaire. Deux questions de recherche ont été abordées afin de poursuivre notre objectif :

- Comment les ESC vivent-ils leur insertion professionnelle en rapport aux différents domaines de socialisation au travail des enseignants ?
- En quoi les facteurs internes (expériences antérieures) et externes (soutien organisationnel, reconnaissance...) viennent-ils impacter la socialisation aux domaines de socialisation au travail des enseignants ?

Récolte et analyse des données

Le recueil des données s'est réalisé sur la base d'entretiens semi-directifs enregistrés, menés entre novembre 2021 et mars 2022 en présentiel ou en ligne via la plateforme TEAMS. Nous avons opté, comme lors des différentes recherches de l'étude longitudinale, pour une

mise en projet des participants en leur demandant d'apporter une métaphore illustrant de manière symbolique leur carrière actuelle d'instituteur primaire. Le guide d'entretien débute par une question introductive de présentation, s'ensuit une partie consacrée à la situation actuelle de l'échantillon en leur demandant d'explicitier leur métaphore. Nous avons ensuite interrogé, entre autres, le parcours de formation puis, de manière plus spécifique leurs rapports aux différents objets de socialisation ainsi que l'influence de leurs compétences antérieurement acquises dans leur nouveau travail. Les questions du guide d'entretien sont présentées ci-dessous.

Les entretiens et leur transcription, ont été réalisés par Christophe Bollinne, Cécile Gilles et Christine Servais, dont nous assurons la promotion du mémoire. Au niveau de l'analyse, nous nous sommes basées sur les monographies réalisées, sous notre supervision, par les mémorants. Pour davantage d'informations sur l'analyse, nous vous renvoyons au point 3 de ce chapitre.

Questions du guide d'entretien

Présentation du répondant

Pouvez-vous vous présenter brièvement ? (Prénom, âge, enfants, lieu de travail)

Identification des représentations du métier

Pour préparer cet entretien, nous vous avons proposé de venir avec une image représentant votre métier d'instituteur. Pouvez-vous nous la présenter ? (Quel instituteur êtes-vous ?)

Parcours de formation

Pouvez-vous nous parler un peu de votre formation d'instituteur à la Haute Ecole ? (Correspondait-elle à vos attentes ? / Qu'en gardez-vous ? / Que regrettez-vous ? / Cohérence terrain ?)

Quelle image du métier vous faisiez-vous avant d'entrer en formation ? A-t-elle évolué depuis que vous êtes devenu instituteur ?

Socialisation organisationnelle et pratiques pédagogiques

Depuis votre diplôme, quel a été votre parcours au sein de l'enseignement primaire ? (Changements d'écoles, de réseau / Changement désiré ou subi / Si changement, bien interroger les causes)

Comment cela se passe-t-il dans votre classe ? (Avec les élèves ? / Les pratiques pédagogiques ? (Pratiques pédagogiques particulières, pédagogie alternative ? / Comment décririez-vous les méthodes de travail que vous mettez en action dans ta classe ? / Pédagogies actives ? / Elèves à besoins spécifiques ? Quelles sont les autres tâches que vous identifiez dans votre nouveau métier ?)

Quelles sont vos relations avec les collègues, la direction, les parents ? En quoi ces relations ont facilité ou non votre entrée dans le métier ?

Tensions identitaires initiales et évolution des tensions

Nous allons maintenant revenir un peu en arrière...Pouvez-vous vous présenter et décrire rapidement votre parcours professionnel antérieur avant de vous reconvertir ? (Études secondaires et éventuellement supérieures / Les jobs antérieurs)

Qu'est-ce qui vous a amené à vous réorienter vers l'enseignement primaire de manière spécifique ? Remarque : Si perception des éléments les ayant menés à la reconversion dans recherche 1, tels que manque de sens, manque de créativité, inadéquation à mes valeurs, horaire trop chargé, ... → questionner le « Et maintenant, dans votre nouveau métier, trouvez-vous le sens ?... En quoi ? »

Ayant fait une reconversion professionnelle volontaire, que retirez-vous de cette reconversion professionnelle ? Que désireriez-vous partager avec toute personne souhaitant faire le même parcours mais qui hésite ? (Satisfaction personnelle / Vous concernant, en quoi cette reconversion professionnelle rencontre-t-elle ou pas, vos attentes ?)

Impact du bagage antérieur

Par rapport à votre expérience professionnelle antérieure et/ou vos expériences personnelles, quelles compétences vous semblent utiles aujourd'hui dans votre pratique ? (Au sein de la classe comme au sein du contexte de l'école en général / Dans tes relations avec les acteurs de l'école ?)

Impact de l'influence sociale

Que pense votre entourage de votre reconversion professionnelle ?

Cela a-t-il évolué au cours de votre parcours ? (Bien voir si la vision de l'entourage a changé entre l'idée de la reconversion et maintenant).

Quel impact cela a-t-il eu sur votre motivation ?

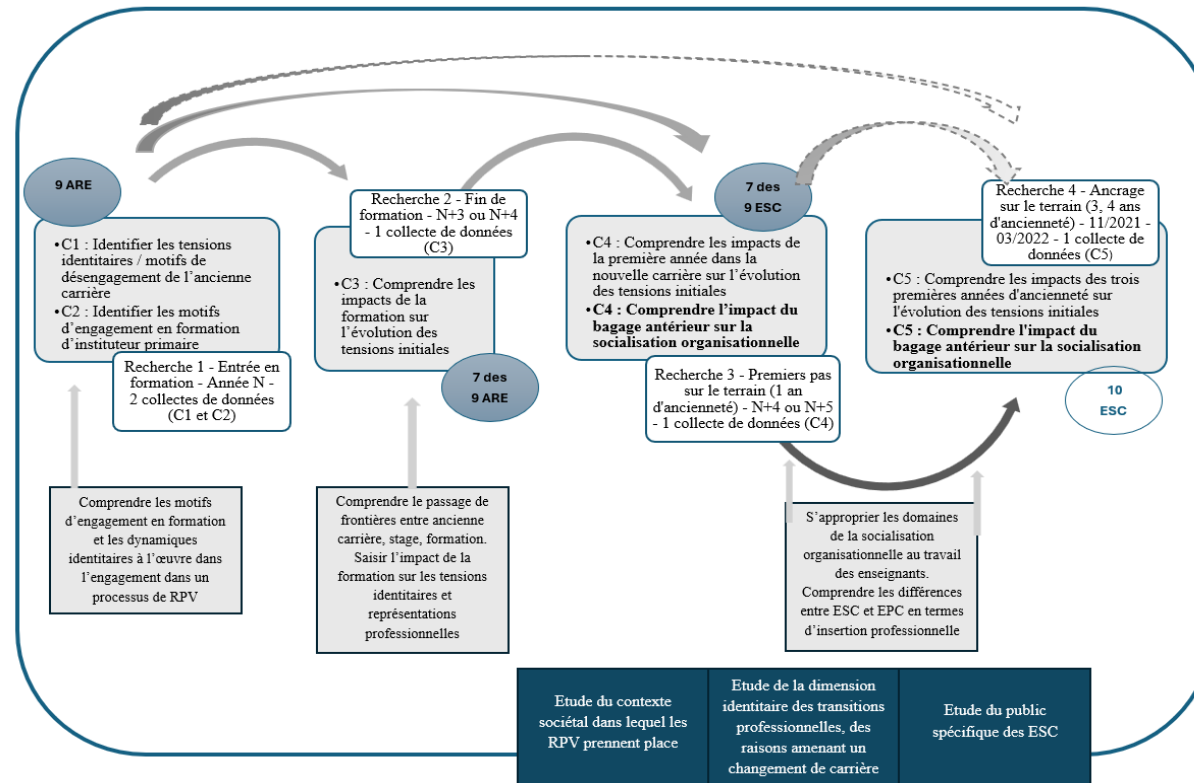
Échantillon et profil des participants

Notre échantillon final est constitué de dix ESC avec une ancienneté de trois à quatre ans correspondant donc à la période critique de l'insertion. Ils travaillent tous sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ils ont tous effectué leurs études dans la même Haute Ecole en horaire décalé. Nous avons tout d'abord sélectionné parmi les diplômés ceux qui correspondaient au profil RPV et qui sont dans la phase d'insertion. Suite aux réponses à notre invitation à répondre à nos entretiens par mail, nous avons ensuite choisi des profils variés au niveau du genre et des mouvements de même plan, de plans ascendant ou déclinant dans la sphère sociale.

Tableau 2 : Profil des participants à la quatrième recherche

Prénom fictif	Etude antérieure	Carrière antérieure	Profil	Age	Situation familiale
Cédric	Master en communication multilingues	Immobilier	Déclinant	35	Célibataire, sans enfant
Damien	Master en information et communication	Journaliste sportif	Déclinant	42	Marié, 4 enfants
Marie	Master en neuropsychologie	Neuropsychologue domaine hospitalier	Déclinant	34	Mariée, 2 enfants
Nadine	Master en droit	Droit	Déclinant	45	Mariée, 2 enfants
Noémie	Ingénieur architecte	Ingénieur architecte	Déclinant	49	Mariée, 2 enfants
Pascal	Master en droit	Avocat	Déclinant	51	Marié, 1 enfant
Anita	Bac en tourisme, Bac en RH & CAP	Aviation puis enseignement secondaire	Equilibre	46	Mariée, 4 enfants
Sonia	Bac tourisme	Tourisme puis marketing	Equilibre	45	Mariée, 3 enfants
Véro	Bac en assisant psycho	Educatrice	Equilibre	41	Mariée, 3 enfants
Léa	Formation en hôtellerie	Restauration	Ascendant	29	Mariée, 1 enfant

6. Intégration des objectifs de recherche à la ligne méthodologique



Chapitre 3

Itinéraire des participants à l'étude longitudinale

Ce chapitre vise à faire connaissance avec les neuf répondants de l'analyse longitudinale, à travers des synthèses monographiques construites à partir de l'ensemble des entretiens réalisés. Ces portraits détaillés retracent leurs parcours scolaires et professionnels antérieurs, les déclencheurs de leur reconversion, les tensions identitaires vécues, ainsi que leur vécu de formation et d'insertion professionnelle. Ils éclairent également la manière dont chacun mobilise son bagage personnel et professionnel dans la construction de sa nouvelle identité enseignante.

Itinéraire des participants à l'étude longitudinale

Afin de mieux comprendre les dynamiques identitaires à l'œuvre dans les parcours de reconversion volontaire vers le métier d'instituteur primaire, nous avons recueilli les récits de neuf adultes en reprise d'études, engagés dans une formation en horaire décalé au sein d'une Haute École de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces personnes, issues d'horizons professionnels et personnels variés, ont accepté de partager leur expérience dans le cadre d'entretiens approfondis.

Les monographies longitudinales qui suivent constituent des portraits détaillés, retraçant les trajectoires scolaires et professionnelles antérieures des répondants, les éléments déclencheurs de leur réorientation, les tensions identitaires vécues, ainsi que les motivations qui les ont poussés à s'engager dans le métier d'enseignant. Elles abordent également leurs représentations du métier et leur évolution, leur vécu de la formation, les réactions de leur entourage face à leur choix. Finalement, elles retracent leur insertion professionnelle ainsi que la manière dont ils mobilisent leur bagage personnel et professionnel au sein de leur nouveau projet.

Ces récits singuliers permettent de saisir, dans toute leur complexité, les processus de rupture et de reconstruction identitaire à l'œuvre dans ces RPV. Après cette présentation de nos neuf répondants, nous présenterons les résultats obtenus à la suite de l'analyse approfondie de chaque étude. Suivront une discussion pour chaque étude et finalement une discussion transversale aux trois études.

Pour rappel, les prénoms donnés à nos répondants sont en lien avec le mouvement opéré dans l'espace social en effectuant leur RPV. Les répondants affectés d'un prénom commençant par D effectuent un mouvement déclinant dans l'espace social, ceux avec un prénom commençant par A, effectuent un mouvement ascendant et ceux commençant par E effectuent un mouvement équilibre.

Il est à noter que parmi les neuf trajectoires explorées, deux étudiants, David et Éric, ont fait le choix d'interrompre leur formation en cours de parcours. Leur monographie ne s'inscrit donc pas dans une perspective longitudinale complète. Les données disponibles portent ainsi uniquement sur leur participation à la première phase de la recherche, centrée sur les tensions identitaires ayant motivé leur reconversion.

1. Alain, toujours prof mais autrement ...

Alain entame sa formation à l'âge de 35 ans, alors qu'il est professeur de golf indépendant depuis près de quinze ans. Marié, bientôt père, il cherche un nouvel équilibre entre vie familiale et professionnelle. Quatre ans plus tard, diplômé et enseignant en 6^{ème} primaire, il est pleinement investi dans sa seconde carrière.

Passionné par le golf et la météorologie, Alain débute sa trajectoire professionnelle dans le sport, après avoir abandonné des études d'agronomie jugées trop théoriques. La formation de professeur de golf, exigeante et couteuse, l'amène à acquérir rigueur, polyvalence et maturité. Durant plusieurs années, il exerce ce métier avec passion, trouvant du sens dans la transmission, notamment lorsqu'il accompagne un élève jusqu'au niveau professionnel. Toutefois, avec le temps, le métier devient pesant : précarité, rythme soutenu, absence de perspectives, pression financière. Un changement de club, en contradiction avec ses valeurs, agit comme déclencheur. Alain ne se reconnaît plus dans son quotidien professionnel.

Ce malaise est accentué par des tensions dans sa vie personnelle. Il souhaite désormais se stabiliser pour sa famille, notamment pour être un père présent, rôle qu'il valorise profondément. Le soutien de ses proches, enseignants ou sensibles à ce métier, le conforte dans sa décision de reconversion. L'enseignement s'impose à lui comme une évidence, à la fois pour son impact social, sa dimension intellectuelle, sa stabilité, et sa compatibilité avec une vie de famille équilibrée. Le golf devient une passion qu'il accepte de reléguer au second plan, sans amertume.

Au début de la formation (T1), Alain se voit comme un coach, porteur d'une identité issue du sport, centrée sur la performance et la relation individuelle (moi-élève). Il met au service de sa formation ses compétences d'accompagnement et son goût de l'effort.

Si la formation lui semble d'abord abordable, Alain est rapidement confronté à une charge de travail plus conséquente que prévu. Jonglant entre études, travail et vie familiale, il s'accroche grâce au sens qu'il donne à sa démarche et à un solide entourage. Il découvre la richesse de la formation : le contenu académique, les liens avec les pairs, le soutien des formateurs. Il se sent reconnu, trouve du plaisir à apprendre et redéfinit peu à peu sa posture professionnelle. En fin de formation (T2), sa vision du métier d'enseignant évolue vers une approche globale et engagée, il se décrit comme un couteau suisse encore plus équipé : il ne s'agit plus seulement de transmettre un savoir, mais d'accompagner les enfants dans leur développement.

Alain entame son insertion professionnelle dans des conditions difficiles, ballotté de classe en classe en tant que remplaçant. Il vit cette première année comme frustrante et déstabilisante. Son second poste, au sein d'une équipe stable et bienveillante, marque un tournant : il s'y sent soutenu, libre d'exprimer sa pédagogie, valorisé dans ses choix. Il retrouve les repères qu'il recherchait, notamment en travaillant au sein d'une équipe soudée. Il s'organise, gagne en confiance, adapte ses pratiques et s'épanouit dans la relation avec ses

élèves. Son passé de professeur de golf devient un atout discret, mobilisé avec justesse. Après une année sur le terrain (T3), il se voit désormais comme un jardinier, attentif au temps long de l'apprentissage, au soin apporté à chaque élève et aux conditions nécessaires à leur croissance. Son identité professionnelle s'ancre davantage dans la patience et la différenciation que dans la performance.

Aujourd'hui, Alain ne regrette rien. S'il joue moins au golf, il se sent pleinement enseignant. Il apprécie la stabilité, le sens de son travail, la reconnaissance progressive de ses compétences. Il a le sentiment d'avoir trouvé un métier aligné avec ses valeurs, dans lequel il peut semer des graines durables. Les tensions identitaires liées au rythme de vie, au manque de sens ou à la précarité semblent aujourd'hui apaisées. Toutefois, il reste lucide sur la reconnaissance encore floue du métier d'enseignant dans la société. Il avance malgré tout, confiant, porté par l'envie de faire apprendre et de grandir avec ses élèves.

2. Astrid, une reconversion pour (se) réparer ?

À 43 ans, Astrid quitte son poste d'assistante en pharmacie après plus de vingt ans de service en milieu hospitalier. Mariée, mère de trois enfants, elle décide d'entamer une reconversion profonde, portée par un besoin de sens, de reconnaissance, et de mieux-être. À 48 ans, elle est enseignante depuis deux ans, forte d'une formation exigeante et d'une insertion professionnelle marquée par l'engagement et les remises en question.

Longtemps fidèle à son métier en hôpital, Astrid finit par s'y sentir prisonnière, enfermée dans une routine vidée de sens. Les tâches répétitives, l'absence d'évolution, puis un harcèlement moral l'épuisent moralement. L'environnement toxique la pousse peu à peu au bord de la rupture. Soutenue par sa famille, c'est finalement son fils qui l'amène à envisager une reconversion. Une évidence refait alors surface : enfant, elle rêvait d'être institutrice. Cette envie enfouie, associée à une saturation professionnelle profonde, agit comme un déclic. Elle se lance, en formation à horaire décalé, avec courage et humilité.

Au début du processus (T1), elle se décrit au travail comme une « *marionnette humaine* », donnant à voir le sentiment de contrainte, de manipulation et la peur permanente de mal faire. En parallèle, son idéal professionnel d'institutrice se cristallise dans l'image d'une « *dame joyeuse entourée d'enfants* », reflet d'une motivation profondément relationnelle, centrée sur la joie partagée et le *care*.

La formation représente pour Astrid un vrai « marathon » : longue, exigeante, pleine de doutes et de défis. Elle fait face à des moments de découragement, pleure parfois sur ses cours, mais s'accroche. Elle se sent lentement légitime, gagne en assurance grâce au soutien des formateurs, à la dynamique de groupe, et surtout à ses expériences de stage. Peu à peu, elle apprend à s'exprimer avec aisance, à faire face à l'imprévu, à s'organiser efficacement. Son bagage de mère devient un atout pour gérer la classe, comprendre les enfants... et leurs parents. Sa posture s'affine, son identité professionnelle se dessine. Elle ne se contente plus

d'être une élève en reconversion : elle devient enseignante. En fin de formation (T2), une métaphore guide son évolution : « *L'enfant n'est pas un vase qu'on remplit, mais une source qu'on laisse jaillir.* » Cette image symbolise la bascule vers une posture socioconstructiviste où l'élève devient acteur et où l'enseignante adopte une pédagogie plus ouverte, plus confiante et plus ajustée.

Son entourage proche la soutient avec bienveillance, même si la charge de travail bouleverse l'équilibre familial. Elle impose des règles, négocie son temps, apprend à jongler entre les rôles. Son mari, ses enfants, sa mère sont présents, parfois inquiets, mais fiers. En revanche, d'autres proches restent critiques ou incompréhensifs, ce qui nourrit chez Astrid un besoin de prouver qu'elle a fait le bon choix. L'obtention du diplôme, et plus encore les stages réussis, renforcent sa confiance et valident sa reconversion.

Une fois diplômée, Astrid enchaîne les remplacements : titulaire en 2e et 5e primaire, DASPA, coenseignement... Chaque poste est un nouveau défi. Elle découvre la richesse du métier, mais aussi ses zones d'ombre. Dans certaines écoles, elle est accueillie chaleureusement, reconnue pour son engagement et sa motivation. Ailleurs, elle se sent invisible, juste une intérimaire de passage. Ces contrastes ravivent des blessures anciennes, mais elle apprend à prendre du recul. Malgré les difficultés, elle aime ce qu'elle fait. Elle se sent utile, à sa place, heureuse avec ses élèves, surtout les plus fragiles.

Astrid est une enseignante sensible, engagée, qui cherche à instaurer une atmosphère chaleureuse dans sa classe. Elle souhaite que les enfants s'y sentent comme chez eux. Elle valorise l'estime de soi, le droit à l'erreur, l'envie d'apprendre. Sa vision du métier évolue vers une approche humaniste, où chaque élève compte, au-delà des programmes et des manuels. Sur le terrain (T3), Astrid décrit l'école comme une « *deuxième famille* », « *une maison* ». Cette métaphore révèle un fort sentiment d'appartenance, la continuité d'un idéal relationnel centré sur le *care* et le besoin de créer un environnement sécurisant pour tous.

Toutefois, des tensions demeurent. Elle doute encore parfois, redoute les critiques des parents, et souffre de la faible reconnaissance sociale et financière du métier, du manque de stabilité. Elle s'inquiète des mauvaises dynamiques d'équipe, comme celles qui ont conduit à son départ du monde hospitalier. Une mauvaise expérience dans une école l'a profondément marquée, au point de remettre en question son avenir dans la profession si ce type de climat devait se répéter.

Aujourd'hui, Astrid avance prudemment. Elle aime enseigner, mais garde une lucidité inquiète. Elle sait que l'équilibre est fragile, entre passion et épuisement, entre vocation et réalités du terrain. Pourtant, elle tient bon. Elle veut servir à quelque chose. Elle veut faire une différence. Et c'est cela qui, malgré les tempêtes, la pousse chaque matin à retrouver ses élèves avec le sourire.

3. Daphné, du barreau à la classe : un parcours entre doutes et réalités

En entrant en formation, Daphné a 44 ans, est mariée et maman de deux enfants. Elle travaille depuis 10 ans dans une intercommunale comme avocate. Lors de notre dernier entretien, elle a 48 ans et fait des remplacements dans l'enseignement primaire.

Daphné a suivi un parcours scolaire classique et réussi, mais son rêve de devenir pédiatre, contrarié par la peur de l'échec, n'a jamais cessé de la hanter. Elle s'est tournée vers des études de droit, davantage influencée par l'héritage familial – son père étant juriste – que par une réelle vocation. Elle n'a jamais véritablement trouvé d'intérêt pour cette formation, hormis pour les cours de psychologie qui attiraient davantage sa sensibilité humaine. Ce manque d'accompagnement à la fin du secondaire et l'absence d'implication parentale dans son choix d'orientation restent pour elle une source de regrets.

Après ses études, elle entame une carrière de dix ans comme avocate, suivie d'une décennie dans une intercommunale. Si les débuts professionnels sont plutôt positifs, Daphné éprouve très vite une impression de vide, d'absence d'épanouissement et de sens dans ce qu'elle fait. Seul le volet humain de ses fonctions trouve grâce à ses yeux. Son départ de l'intercommunale, motivé par une restructuration qui l'aurait contrainte à effectuer des tâches qu'elle n'appréciait pas, constitue un tournant décisif dans sa trajectoire. Ce licenciement volontaire agit comme un déclencheur, ravivant un désir ancien et latent de se reconvertir dans l'enseignement fondamental.

Après avoir envisagé la logopédie et l'orthopédagogie, Daphné opte finalement pour la formation d'institutrice primaire. Le soutien de son mari, l'aide d'un coach professionnel et quelques formations en gestion mentale et en coaching scolaire viennent nourrir sa réflexion. Si ces formations s'avèrent intéressantes, elles ne suffisent pas à répondre à son besoin de sens professionnel. Le choix de la formation en horaire décalé s'impose assez naturellement, lui permettant de préserver son rôle de mère.

Dès le début de la formation (T1), Daphné projette deux représentations contrastées de son avenir professionnel. D'une part, elle évoque l'image d'un « squelette devant un bureau, entouré de livres rouges », métaphore forte du trop-plein anticipé, de la charge écrasante et de la peur d'être littéralement « tuée » par le travail. D'autre part, elle imagine « une classe avec de la légèreté », symbole d'un idéal pédagogique lumineux, fait de joie, de respiration et de spontanéité. Ces deux images traduisent simultanément son désir d'un métier plus humain et sa crainte d'un épuisement imminent.

Malgré quelques craintes initiales – notamment liées au contenu et à la charge de travail – Daphné apprécie la formation pour sa richesse humaine, l'intérêt des cours et les relations qu'elle noue avec les enseignants. Les stages confirment son orientation, même si elle pressent que le quotidien d'une institutrice sera exigeant, parfois épuisant, pour un salaire peu motivant.

En fin de formation (T2), les tensions atteignent un pic : Daphné décrit son état par la métaphore du « burnout », signifiant un épuisement émotionnel profond, nourri par la surcharge de travail, des attentes parfois floues et des retours qu'elle vit difficilement. Elle doute de son choix, évoque des regrets quant à son ancienne profession et rêve parfois d'un métier hybride mêlant pédagogie et droit. Elle espère toutefois compenser ces aspects par les temps de congé, propices à la vie de famille, et rêve de créer un climat de classe agréable, dans lequel elle pourra laisser une trace positive chez ses élèves.

Une fois sur le terrain, l'image qu'elle s'en faisait se fissure rapidement. Ses débuts sont empreints de fatigue, d'incertitude et de déception. Bien qu'elle ait choisi de privilégier les remplacements pour ne pas avoir à gérer toute une année scolaire dès le départ, elle éprouve de grandes difficultés à se sentir compétente. L'absence de dispositif d'accueil pour les nouveaux enseignants renforce son malaise.

Si elle entretient de bonnes relations avec la direction, ses rapports avec les collègues sont d'abord tendus : elle sent une méfiance à son égard, possiblement liée à son profil d'enseignante de seconde carrière. Toutefois, après un second remplacement, l'accueil s'améliore : ses collègues la perçoivent moins comme une concurrente potentielle. Daphné s'intègre progressivement, même si elle continue de se sentir isolée dans l'exercice du métier.

Du côté pédagogique, elle se heurte à un écart important entre les principes vus en formation et la réalité du terrain. L'école où elle enseigne favorise une approche transmissive, loin de la pédagogie active à laquelle elle aspire. Elle tente d'introduire des activités de manipulation mais se sent peu soutenue. Le travail administratif, qu'elle juge envahissant, l'épuise. Elle déplore aussi le manque de formation continue spécifiquement pensée pour les enseignants novices.

Les tâches d'enseignement, notamment la planification annuelle et la gestion de classe, lui paraissent particulièrement complexes et source de stress. Elle s'estime encore loin de maîtriser les codes du métier, ce qui accentue son insécurité professionnelle. Le sentiment de solitude est d'autant plus fort qu'elle perçoit chez ses collègues une forme de jugement lié à son âge, comme si celui-ci la dispensait d'apprendre encore.

Pour décrire son vécu un an après son entrée dans le métier (T3), Daphné mobilise la métaphore d'une personne qui « se tire les cheveux », entourée de livres éparpillés et « sans sourire ». Cette image exprime une désorganisation persistante, un épuisement latent, une dispersion des ressources et une perte de plaisir. Elle témoigne aussi de l'absence de stabilisation dans sa socialisation professionnelle : les routines ne sont pas encore consolidées et les affordances du métier restent peu visibles pour elle.

Malgré cela, elle entretient d'excellentes relations avec ses élèves, qui la reconnaissent et l'apprécient, ainsi qu'avec les parents, même si elle les croise peu.

Elle mobilise toutefois son bagage antérieur : sa carrière de juriste lui a permis de développer une aisance orale, une bonne orthographe, un esprit de synthèse, autant de

compétences transférables dans sa nouvelle fonction. Son rôle de mère, également, l'aide à comprendre et gérer certains comportements d'élèves. Si elle reconnaît que la formation lui a apporté des outils (comme les cours de didactique), elle regrette le manque de stages, essentiels selon elle pour se confronter aux réalités de la classe.

Daphné identifie de nombreuses tensions dans son parcours : la difficulté à concilier vie privée et professionnelle, la perte de repères et de statut, la confrontation à un système scolaire qu'elle juge rigide. Le sentiment d'être encore en transition est très présent. Elle s'inquiète du paysage éducatif en constante mutation et craint que les réformes, notamment sur les rythmes scolaires, nuisent à son équilibre familial.

Aujourd'hui, Daphné reste incertaine quant à son avenir professionnel. Elle hésite, se questionne sur sa légitimité dans ce nouveau métier. Elle ne rejette pas complètement l'idée de continuer dans l'enseignement, mais sans réelle projection à long terme. Son idéal de sens et d'humanité est toujours là, mais le goût amer de ne pas avoir osé suivre sa vocation médicale continue de hanter ses réflexions. Sa reconversion demeure donc marquée par des tensions encore vives, entre aspiration et désillusion, espoir de renouveau et regret du passé.

4. Debbie, un feu d'artifice après l'orage...

Debbie entame sa formation à l'âge de 31 ans, elle médecin dans un centre PMS et vit avec son compagnon anesthésiste. Lors du dernier entretien, Debbie est enseignante à temps plein en 5ème et 6ème primaire, elle est séparée de son compagnon et vit seule.

Debbie a entamé sa carrière professionnelle en tant que médecin, exerçant d'abord dans un hôpital en gériatrie. Cette expérience, bien qu'empreinte d'un sentiment d'utilité et de fierté, s'est progressivement ternie face aux réalités du métier : manque d'entraide, lourdeur émotionnelle et physique, gestion difficile d'équipe, compétitivité excessive et surtout, un rythme de travail effréné. Ces éléments ont progressivement alimenté un mal-être chez elle, accentué par la perspective peu compatible entre ce rythme professionnel et sa vie de famille. La naissance de son enfant en 2016 a amplifié ces interrogations, l'amenant à envisager une autre voie. Le décès tragique de ce dernier a marqué un tournant décisif : ce drame a engendré un besoin de réorientation vers un métier porteur de sens, plus humain, plus doux. C'est dans ce contexte que Debbie se tourne vers la médecine scolaire, puis progressivement vers l'enseignement.

Lors de son entrée en formation, Debbie décrit cette transition comme « une porte qui s'ouvre », un passage symbolique entre son identité médicale et la possibilité d'un nouveau métier. Elle exprime également un sentiment fort de « renouveau », qui accompagne sa motivation et son espoir de changement.

Si, au départ, elle perçoit encore le métier d'enseignant comme peu prestigieux, avec une charge horaire supposée légère, sa vision évolue en entrant en formation. Le besoin de cohérence avec ses valeurs personnelles, son aspiration à être elle-même et à s'épanouir dans

un métier qui a du sens, prennent le pas sur les représentations sociales antérieures. Elle entame alors une reconversion, soutenue par son entourage, bien que la reconnaissance qu'elle reçoit semble étroitement liée à l'histoire tragique qu'elle a traversée. Très vite, la formation lui apparaît comme une véritable opportunité de renouveau : elle évoque un « feu d'artifice », lumineux et stimulant, malgré certaines difficultés rencontrées lors de stages. Ces expériences en immersion lui permettent peu à peu d'acquiescer une plus grande confiance en elle et de mieux se projeter dans son futur rôle d'enseignante.

Durant sa formation, elle met à profit son parcours antérieur, mobilisant des compétences en communication, en écoute, en analyse, mais aussi sa maturité émotionnelle. Elle développe une réelle appétence pour les préparations de cours, les contacts individuels avec les élèves et les relations avec les parents.

En tant qu'enseignante débutante, Debbie commence sa carrière en combinant un mi-temps en enseignement et un mi-temps en médecine scolaire. Dès sa deuxième année, elle enseigne à temps plein en 5e-6e primaire dans une école où elle avait déjà effectué un stage concluant. Cette continuité a facilité son insertion professionnelle. Les rapports avec ses collègues sont bons, sa direction l'apprécie et son profil d'enseignante de seconde carrière est perçu positivement. Elle a su gagner la confiance de ses pairs et bénéficie aujourd'hui d'un climat de travail serein. Debbie observe toutefois un manque de cohérence dans les pratiques entre écoles et regrette l'absence de certaines mesures pour prévenir l'usure professionnelle.

Séparée récemment, elle affronte seule les défis financiers d'un métier moins rémunérateur, mais trouve dans sa nouvelle vie professionnelle un sens profond. Elle perçoit sa reconversion comme un succès. La tension identitaire initiale, liée au besoin d'être soi pour soi, semble aujourd'hui résolue. Toutefois, elle reste consciente que l'équilibre entre vie privée et professionnelle pourrait de nouveau être mis à l'épreuve si ses conditions de vie venaient à changer. Lors de notre dernier entretien, elle décrit sa trajectoire récente comme une « illumination », signe d'une vision désormais stabilisée, apaisée et alignée avec ses priorités professionnelles et personnelles.

Elle n'exprime aucun regret quant à sa réorientation : l'enseignement lui apparaît comme une voie lumineuse et riche de promesses.

5. Dina, le pari d'une reconversion réussie...

Lors de notre première entrevue, Dina a 37 ans, mariée et maman de trois enfants. Dina a connu un parcours scolaire sans difficultés majeures. Si elle avait d'abord envisagé des études en logopédie, elle s'est finalement dirigée vers le droit, davantage sous l'influence de son entourage que par réelle vocation. Après six années comme avocate, elle s'est tournée vers un poste de juriste en administration communale, fonction qu'elle occupera également durant six années. Lors du dernier entretien, Dina est âgée de 41 ans, sa situation personnelle

reste inchangée. Elle entame sa deuxième année d'enseignement dans une classe verticale en première et deuxième primaire dans une école de son village.

Durant sa première carrière d'avocate et juriste, un désengagement professionnel progressif s'installe : Dina ressent un manque de créativité, une absence de défis, une certaine perte de sens, et un climat délétère lié à la direction de son service vient renforcer ce malaise. Elle se décrit comme une « dame au bureau, grosses piles de dossiers », métaphore d'un emploi marqué par la surcharge administrative.

Pour rompre avec cette routine, elle entame une formation en kinésiologie, à la recherche de stimulation et d'épanouissement personnel. C'est dans ce contexte que mûrit l'idée d'une reconversion. La proximité avec le service enseignement dans la commune où elle travaillait, conjuguée à son expérience de mère, l'amène à envisager une reprise d'études comme institutrice primaire. Cependant, cette orientation n'allait pas de soi. Dina hésite, s'interroge sur le bien-fondé de quitter un métier stable pour une voie encore incertaine.

Le tournant décisif survient lorsque la possibilité de suivre une formation en horaire décalé lui permet de concilier ses engagements familiaux et professionnels tout en entamant ce nouveau projet. Son entourage accueille généralement cette reconversion avec bienveillance. Son conjoint, tout en étant parfois sceptique quant à l'issue de cette reprise d'études, la soutient. Ses parents, marqués par leurs propres frustrations professionnelles, se montrent encourageants, bien que préoccupés par les conséquences financières. Quelques amis instituteurs, tout en exprimant certaines réserves, lui permettent d'observer la réalité du métier sur le terrain.

Son entrée en formation est marquée par un regain d'énergie et un réel sentiment d'épanouissement. Elle évoque « une graine qui sort du sol... et une main derrière », image de l'enseignant qu'elle aspire à devenir, celui qui fait grandir et soutient.

Le cadre flexible des études facilite son organisation quotidienne et le contenu de la formation nourrit cette créativité en manque depuis plusieurs années. Dina apprécie tout particulièrement la possibilité de transférer ses apprentissages à la sphère familiale. Néanmoins, son premier stage l'a quelque peu freinée : elle y ressent un manque d'autonomie, se sent enfermée dans des pratiques pédagogiques rigides. Cette impression s'estompe lors de son second stage, mené dans une école Steiner, qui lui permet de se projeter plus aisément dans le métier d'enseignante. En fin de formation, Dina décrit sa situation comme « quelqu'un derrière un PC, pas le temps, plein de choses qui gravitent », image forte de la charge cognitive et des rôles multiples qu'elle apprend à concilier.

Avant même la formation, Dina se représentait l'enseignant comme un jardinier, semant des graines destinées à éclore. Elle percevait la fonction comme une responsabilité importante, porteuse de sens et utile à la société. Cette vision idéalisée entre parfois en tension avec les réalités rencontrées, mais elle garde une certaine cohérence avec l'image qu'elle se fait de son rôle en classe. Dina demeure néanmoins inquiète face à la gestion de classe, la

différenciation, l'improvisation ou encore les relations interpersonnelles entre collègues, qu'elle craint marquées par une forme d'immatunité. Elle reste néanmoins lucide sur la charge de travail extra-classe, mais relativise grâce à la stabilité financière de son foyer.

Aujourd'hui, Dina enseigne dans une petite école de son village. Son insertion professionnelle se déroule dans l'ensemble de manière positive. Elle bénéficie de l'accompagnement de collègues bienveillants, même si elle regrette un certain conformisme pédagogique. Elle aimerait plus de liberté et constate une résistance au changement, ce qui engendre parfois des tensions. Dina occupe une place particulière au sein de l'équipe : elle sert de médiatrice entre ses collègues, propose des idées, mais regrette le manque de moments informels pour renforcer les liens d'équipe. Du point de vue administratif, elle s'organise seule, avec efficacité. Elle entretient des relations apaisées avec les parents, qu'elle connaît bien. Son rapport à la profession est intense : elle investit beaucoup de temps en dehors des heures de classe, par choix et parce qu'elle retrouve du sens dans cette nouvelle mission.

Son bagage professionnel antérieur constitue un atout, tant en termes d'organisation que de prise d'initiatives. Elle se sent reconnue pour cette expérience, même si elle perçoit parfois une crainte chez ses collègues d'être jugées ou dévalorisées. Son rôle de mère influence également sa posture pédagogique et enrichit sa pratique en classe. Dina identifie l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle comme un enjeu encore instable, du fait de son investissement et de sa volonté de bien faire.

En début d'insertion, elle se décrit comme à « la mer, un moniteur et un groupe qui écoute », image d'un collectif en apprentissage où elle se sent guidée, sécurisée et légitimée — signe fort d'une socialisation professionnelle en voie de stabilisation.

Enfin, cette reconversion s'est accompagnée de tensions, mais aussi d'un profond travail de repositionnement. Elle a trouvé dans l'enseignement une réponse à ses aspirations créatives et à son besoin de se sentir utile. Toutefois, elle reste vigilante face aux risques d'épuisement. Si elle venait à perdre la passion qui l'anime aujourd'hui, elle n'hésiterait pas à envisager une nouvelle orientation. Pour l'heure, elle se projette avec enthousiasme dans l'année à venir, prête à continuer à apprendre, à créer, et à contribuer activement à son environnement scolaire.

6. Doriane, d'un salaire élevé à un métier habité...

À 31 ans, Doriane tourne le dos à une carrière prometteuse dans le secteur privé pour entamer, presque en secret, un rêve qu'elle croyait enterré : devenir institutrice. Diplômée en gestion, perfectionniste assumée, elle aspire à un métier qui réconcilie sa soif de sens, son amour des enfants, sa créativité débordante et son besoin de contribution sociale. Quatre ans plus tard, elle enseigne en première primaire, animée par la conviction d'avoir enfin trouvé sa place. Elle décrit rétrospectivement son ancien univers professionnel comme une « planche à billets et un pion », image d'un système productiviste dans lequel elle se sentait

interchangeable. À l'inverse, dès l'entrée en formation, elle dit avoir eu le sentiment d'« avoir trouvé sa place », signe fort d'ancrage et de cohérence avec ses valeurs.

Pendant une décennie, Doriane évolue dans des environnements professionnels prestigieux, où elle développe des compétences solides en organisation, planification et travail d'équipe. Mais sous les apparences confortables, un malaise croît : perte de sens, logique de profit, rapports humains dégradés. Loin d'être malheureuse, elle se sent déconnectée de ses valeurs profondes. Le corps parle avant la tête : épuisement, opérations, parcours PMA. Un jour, un compte Instagram mentionnant la formation en horaire décalé fait éclater l'évidence : c'est possible. Une petite flamme, longtemps étouffée, se rallume. La reconversion n'est plus une idée folle, elle devient une nécessité.

Son mari est son premier soutien, sans condition. Il comprend, il rassure, il encourage. Le reste de l'entourage, plus réservé, exprime des craintes : perte de statut, d'argent, d'image. Mais pour Doriane, l'enjeu est ailleurs : elle veut être alignée avec elle-même, ne pas regretter. Elle intègre une formation en horaire décalé. La formation est pour elle une bulle d'air. Elle s'y sent vivante, portée par la diversité des matières, le climat d'entraide, la bienveillance des formateurs. Pour la première fois, elle étudie par passion. Elle découvre qu'elle adore ça.

Mais tout n'est pas simple. Perfectionniste, Doriane doit apprendre à lâcher prise, à faire « suffisamment bien » sans s'épuiser. Elle jongle avec la charge de travail, la vie familiale, la culpabilité, les doutes. Ses stages sont parfois merveilleux, parfois violents. Elle apprend à affirmer sa vision, à faire confiance à son instinct, à assumer son style. Ses expériences d'observation lui ouvrent les yeux sur la diversité des approches pédagogiques, et sur les limites du système scolaire. Elle se sent prête, mais sait aussi que le terrain mettra ses convictions à l'épreuve. Elle résume cette période d'études par la métaphore de la « pieuvre à 8 bras » : elle se voit alors multitâche, dispersée entre préparations, stages, évaluations, vie familiale et attentes institutionnelles, avec le risque de perdre le cap faute de priorisation.

Son entrée dans le métier est marquée par une succession de remplacements, puis par un premier poste de titulaire. Rapidement, elle se confronte aux dynamiques d'équipe parfois pesantes, aux relations humaines complexes, à l'isolement des débuts. Un collègue cassant, des clans, des cancons. Mais aussi, heureusement, des soutiens précieux : collègues bienveillants, direction humaine, conseillers pédagogiques à l'écoute. Elle découvre la réalité de l'école avec lucidité, mais sans perdre son enthousiasme. Un an après son entrée sur le terrain, elle reprend l'image de la « pieuvre à 8 bras », mais en y ajoutant « toute une dimension humaine que je n'avais pas mesurée » : aux tâches multiples déjà identifiées en fin de formation s'ajoutent la charge relationnelle, émotionnelle et différenciée du travail avec les élèves, les parents et les collègues. Cette métaphore révisée traduit une identité plus réaliste et une socialisation en progrès, malgré une charge globale toujours forte.

Doriane est une enseignante engagée, exigeante, affective. Elle veut transmettre des valeurs, créer du lien, éveiller des consciences. Elle s'investit, se remet en question, innove. Elle puise dans son bagage professionnel une capacité à gérer, anticiper, communiquer. Elle mobilise sa sensibilité pour créer un climat de confiance et de respect. Elle aime ses élèves, elle veut les voir grandir, progresser, s'épanouir. Elle aime aussi cette liberté pédagogique qui lui permet de créer, de manipuler, de jouer.

Elle le dit avec simplicité : ce métier l'anime. Il la fatigue, l'habite, la dépasse parfois, mais il donne du sens à ses journées. Elle ne sait pas si elle le fera pendant quarante ans, mais elle sait qu'aujourd'hui, elle est là où elle doit être. Elle a choisi un métier qui fait du bien, et c'est tout ce qui compte.

7. David, choisir et renoncer : une reconversion inachevée mais assumée

David, trentenaire, est marié et engagé dans un projet d'adoption. Il entame une formation d'instituteur primaire en horaire décalé après avoir obtenu un master en musicologie. Son parcours scolaire se caractérise par une aisance intellectuelle précoce, repérée dès la deuxième primaire lorsqu'il est identifié comme élève à haut potentiel. Toutefois, cette facilité a toujours été conditionnée par un besoin de sens et d'implication émotionnelle dans les apprentissages. D'abord inscrit en langues romanes, sur recommandation familiale, il bifurque vers la musicologie, domaine dans lequel il trouve une stimulation intellectuelle plus adaptée à ses aspirations.

Sur le plan professionnel, David accumule plusieurs expériences qui révèlent un malaise grandissant. Il exprime un sentiment d'inadéquation récurrent, marqué par un décalage entre ses valeurs, ses compétences et les réalités rencontrées sur le terrain. Une expérience dans le soutien scolaire, qu'il investit avec enthousiasme, s'avère décevante en raison de logiques marchandes en contradiction avec ses convictions. D'autres emplois, notamment dans le secteur informatique, génèrent chez lui de l'ennui, une absence de reconnaissance et un manque de stimulation. Ce contexte conduit à un burnout, vécu comme un échec majeur, qui provoque une profonde introspection identitaire. Ce moment de rupture constitue une césure dans son parcours et déclenche un accompagnement psychologique visant à reconstruire un projet de vie cohérent.

C'est dans ce climat de remise en question que l'idée de devenir instituteur refait surface. Longtemps enfouie, cette aspiration se révèle comme une évidence ancienne porteuse de sens. Ce projet de reconversion ne s'impose pas comme une fuite, mais comme une recherche de cohérence personnelle, dans un alignement entre ses valeurs, son désir d'utilité sociale et un besoin de réalisation personnelle. Les tensions vécues entre son soi actuel insatisfait et un soi idéal épanoui et utile nourrissent sa décision. Il s'engage dans la formation avec une motivation forte, porté par un regard réflexif sur son parcours.

Le soutien de son entourage est globalement positif. Sa compagne et ses amis le confortent dans cette décision, reconnaissant en lui un potentiel éducatif certain. Sa mère, directrice d'école, reste à l'écart de cette démarche en raison de tensions familiales liées à son burnout. Les réactions familiales sont globalement bienveillantes, mais prudentes.

David peut s'appuyer sur un riche bagage personnel et professionnel dans sa transition. Son expérience dans l'accompagnement scolaire lui confère une bonne connaissance de l'hétérogénéité des élèves, de la gestion des profils divers et du lien éducatif. Il dispose d'un socle culturel étendu, d'une capacité d'analyse fine et d'un regard réflexif qu'il considère comme des leviers majeurs dans cette nouvelle orientation.

Son expérience de la formation est ambivalente. D'abord inscrit en horaire de jour, il ressent rapidement un inconfort lié à l'écart d'âge avec les autres étudiants et à une dynamique de groupe dans laquelle il ne se reconnaît pas. Le passage à l'horaire décalé constitue une amélioration notable : il s'y sent davantage à sa place, plus légitime et mieux intégré. Néanmoins, certains aspects de la formation le déstabilisent. Il doit apprendre à collaborer, à sortir de sa zone de confort, notamment dans les activités d'expression, et à structurer les apprentissages dans une logique pédagogique continue. Ces exigences, bien que stimulantes, contribuent à raviver certaines tensions identitaires.

Ses représentations du métier d'enseignant oscillent entre idéalisme et lucidité. Il aspire à devenir un pédagogue juste, respecté, sans pour autant incarner une autorité rigide. Il valorise la liberté pédagogique, l'impact social de la fonction et les perspectives d'évolution dans le domaine éducatif. Toutefois, certaines craintes subsistent : le jugement parental, la gestion des conflits, ou encore l'exposition publique de ses pratiques sont perçus comme autant de défis susceptibles de fragiliser son engagement.

Malgré son intérêt manifeste pour la profession, David fait le choix d'interrompre la formation au cours de la première année. Cette décision s'inscrit dans une logique d'alignement entre les exigences de la formation et sa réalité personnelle. Il ressent un déséquilibre entre les charges qu'implique la formation — en termes de temps, d'énergie, d'investissement émotionnel — et ses engagements familiaux. Ce déséquilibre alimente une tension entre son identité actuelle et celle qu'il projette dans le métier d'enseignant. Refusant de poursuivre un parcours qu'il pressent générateur de mal-être, David choisit de se réorienter. Cette décision, loin de traduire une incapacité, illustre une lucidité quant à ses limites et une volonté de préserver la cohérence entre ses valeurs, ses ressources et ses objectifs de vie.

8. Evelyne, un rêve d'enfant devenu réalité

Evelyne a 44 ans lors de notre premier entretien. Elle est mariée et maman de quatre enfants. Elle travaille dans un relais social. Lors de notre dernière entrevue, elle travaille à temps plein dans une école proche de son domicile.

Le parcours d'Evelyne est marqué par une quête persistante de sens et d'épanouissement, tant sur le plan personnel que professionnel. Après une scolarité sans encombre majeure, elle pense à son rêve d'enfant de devenir institutrice, cependant, ses lacunes en grammaire la freinent dans cette voie. Elle entame alors des études universitaires en histoire mais abandonne rapidement son cursus après un échec en première année, ce qui entame durablement sa confiance en elle. Elle entreprend finalement un diplômé en communication.

Sa carrière professionnelle prend forme dans l'animation, au sein d'une organisation de jeunesse. Elle y trouve du plaisir à travailler avec les enfants et à concevoir des activités pédagogiques, mais doit interrompre cette fonction en raison de sa grossesse. S'ensuit une parenthèse de huit années consacrées à son rôle de mère, avant qu'elle ne reprenne divers emplois, et suive une formation CAP (Certificat d'Aptitudes Pédagogiques). Durant toute cette période, elle garde en filigrane l'idée de devenir un jour institutrice. Cette idée, omniprésente depuis vingt ans, ne l'a jamais quittée.

Dans son travail au sein du relais social, elle occupe un poste de secrétaire de direction. Si elle apprécie la majorité de ses tâches, elle y perçoit toutefois un rôle secondaire : celui de permettre aux autres de travailler, ce qui l'amène à reconsidérer son avenir professionnel. Néanmoins, il est à noter qu'Evelyne voit du sens dans son travail, une dimension humaine mais aussi une fatigue émotionnelle face au public démuné qu'elle fréquente. Elle résume son emploi par l'image d'« une maman », métaphore qui traduit sa forte orientation *care*, faite de protection, de soutien et de responsabilité affective dans son travail.

Le véritable élément déclencheur de sa reconversion survient lorsqu'elle apprend l'existence d'une formation d'institutrice en horaire décalé. Ses enfants ayant grandi, le moment semble opportun. Soutenue par son entourage familial – pour qui les reconversions sont monnaie courante – ainsi que par ses collègues, elle décide de franchir le pas. Si certaines de ses expériences précédentes, comme l'animation, contiennent déjà des éléments du métier d'enseignant, Evelyne considère qu'elles ne suffisent plus à combler son besoin de sens. Ce retour en formation est donc vécu comme une réponse à une tension identitaire profonde : celle de réaliser un rêve longtemps reporté. Elle dit percevoir l'enseignante qu'elle veut devenir comme une « semeuse / jardinière », métaphore qui exprime sa vision patiente et développementale du métier : faire pousser, accompagner, cultiver sur le temps long.

Durant sa formation, Evelyne exprime une certaine frustration initiale face à la lenteur des premiers cours, mais elle se sent rapidement stimulée par les cours de didactique. Les stages, quant à eux, la confortent dans son choix. Bien qu'elle redoute ses anciennes lacunes grammaticales, cette peur se dissipe rapidement. Elle se sent portée par son bagage antérieur, notamment son expérience de mère et son sens de l'organisation. Sa vision du métier est réaliste : elle connaît les défis liés à la charge de travail, au manque de reconnaissance sociale et à l'isolement relatif dans la classe. Elle aspire à adopter une pédagogie active dans un cadre bienveillant, et, malgré certaines appréhensions liées à la gestion de l'hétérogénéité, elle se sent outillée pour relever ces défis. En fin de formation, elle se décrit comme « Alice au pays

des merveilles », heureuse et stimulée mais aussi désorientée, courant après le temps comme le lapin blanc — une métaphore qui traduit à la fois l'enchantement, la perte de repères et une pression temporelle continue.

Son entrée dans le métier se fait progressivement : d'abord par un remplacement de cinq mois en intégration, puis par un poste dans une école proche de son domicile, où elle enseigne actuellement en cycle 3 (10-12 ans). Cette transition est vécue avec ambivalence : Evelyne est parfois désarçonnée par les réalités du terrain qui contrastent avec les idéaux véhiculés durant la formation. Elle parle alors d'une sensation proche de celle d'un apprentissage dans l'eau : « dans la piscine, avec l'écusson 25 mètres, mais je bois encore la tasse malgré les flotteurs ». Cette image traduit un palier franchi — le diplôme, l'entrée dans le métier — mais une maîtrise encore fragile, nécessitant soutien et routines pour se stabiliser. Malgré cela, elle fait face, guidée par le soutien de collègues bienveillants qui reconnaissent la fraîcheur et la créativité qu'elle apporte.

Néanmoins, des tensions subsistent. Evelyne vit mal sa relation avec une direction autoritaire et déplore l'absence de dispositif d'accueil pour les nouveaux enseignants. Elle n'a pas pu suivre les formations souhaitées, et se heurte parfois à des incompréhensions avec certains collègues. Elle reconnaît que ses responsabilités familiales et professionnelles lui laissent peu de place pour s'impliquer davantage dans des projets d'école comme le plan de pilotage. Néanmoins, ses relations avec les parents sont solides, renforcées par sa maturité et son expérience de vie.

Dans sa pratique pédagogique, elle tente d'innover, en travaillant en îlots et en introduisant la métacognition, mais elle admet que cela complexifie parfois la gestion de la classe. Elle ressent un décalage entre les approches théoriques de la formation et la réalité de l'école, souvent plus traditionnelle.

Son parcours antérieur reste un atout précieux. Il lui permet de prendre du recul face aux conflits et de se sentir légitime malgré les obstacles. Elle met en avant ses compétences organisationnelles, sa créativité, son expérience maternelle et sa connaissance d'elle-même comme ressources essentielles dans sa pratique actuelle.

La reconversion d'Evelyne répond à deux tensions majeures : celle du besoin d'épanouissement professionnel et celle de l'harmonie entre vie privée et vie professionnelle. Ces tensions semblent aujourd'hui partiellement régulées : elle se sent utile et à sa place, bien qu'elle garde une vigilance sur l'équilibre à préserver. Elle se projette encore dans le métier dans un an, peut-être ailleurs, mais toujours enseignante. Evelyne conclut en évoquant une éventualité : si la vie l'appelait ailleurs, elle pourrait tout quitter pour recommencer autre chose, guidée par sa volonté de ne rien regretter.

9. Éric, entre feu intérieur et feu réel : une reconversion interrompue

Âgé de 52 ans, Éric est père de trois enfants et vit en cohabitation légale avec leur mère. Son parcours scolaire a été globalement fluide jusqu'au CESS, à l'issue duquel il se dirige vers des études d'informatique. Ce choix, influencé par des motifs affectifs et des considérations pragmatiques, se révèle rapidement inadapté : il abandonne le cursus, conscient d'un décalage entre ses compétences et les attentes académiques. Il s'oriente alors vers un bachelier en psychologie qu'il complète par une passerelle en sciences de la famille et sexologie. Toutefois, des obligations familiales le contraignent à interrompre ce second projet, laissant en lui un sentiment d'inachèvement et une blessure identitaire tenace.

Sa trajectoire professionnelle est marquée par un engagement constant dans le champ social. Il occupe successivement des fonctions dans l'éducation permanente et la promotion à la santé. Éric évoque un réel plaisir dans le travail de coordination, les interactions humaines, et la finalité sociétale de ses actions. Cependant, dans chacun de ces postes, une forme de désillusion s'installe : désaccords éthiques, restructurations, perte de sens, précarité. Après une période de chômage de 4 ans, il rejoindra le monde du travail au sein d'un syndicat. Cette période est vécue comme une parenthèse douloureuse. Cette inactivité génère un sentiment d'effacement de soi, comparable à une mise en retrait du monde. Entre les rôles de père au foyer, d'homme sans emploi, et d'adulte en quête de projet, Éric décrit un morcèlement de sa personne, une perte de repères et une mise à distance de son idéal.

La reconversion vers l'enseignement se dessine progressivement, dans un entrelacs de tensions internes et d'évènements déclencheurs. L'idée lui est soufflée par son épouse institutrice, renforcée par une rencontre fortuite avec une séance d'information dans une Haute École, et consolidée par un évènement marquant : un incendie domestique, vécu comme un choc symbolique. C'est dans ce contexte qu'il entame une formation en horaire décalé au bachelier en instituteur primaire, directement admis en bloc 2 grâce à son diplôme antérieur. Ce choix s'impose comme une tentative de réhabilitation de soi, un projet structurant après des années de vacillement. Il s'agit de redonner du sens à sa trajectoire, d'offrir une image plus digne à ses enfants, de retrouver un projet de soi mobilisateur. Éric se projette dans une posture d'enseignant porteur de valeurs humaines, soucieux de transmission et d'engagement. Il aspire à exercer une fonction aux retombées concrètes sur l'avenir des enfants, tout en s'étonnant du manque de reconnaissance matérielle de ce métier.

Son entourage accueille avec compréhension cette décision de réorientation. Sa compagne se montre favorable, tout en exprimant une certaine prudence ; son fils, d'abord surpris, témoigne de la fierté à l'égard de cette reprise d'études. Éric entame la formation avec une réelle motivation, bien qu'empreinte d'inquiétude quant à sa capacité à se conformer à la posture étudiante. Il se décrit comme perfectionniste, exigeant, parfois à son propre détriment, et nourrit l'espoir que l'enseignement lui offre une stabilité affective et une utilité sociale retrouvée.

Cependant, cette dynamique s'essouffle rapidement. La réalité de la formation, sa densité, la posture cognitive et affective qu'elle requiert ravivent chez Éric des tensions profondes. Il se sent en décalage croissant avec les exigences du métier tel qu'il le découvre. La posture d'étudiant adulte, les codes institutionnels, la projection dans la pratique enseignante génèrent chez lui un sentiment d'inadéquation. Conscient de ses limites, et suite à un accident de voiture qui l'éloigne un temps de la formation, il fait le choix d'interrompre son cursus de formation. Ce retrait ne traduit pas un échec, mais une forme de régulation identitaire fondée sur l'alignement entre aspirations, ressources personnelles et faisabilité perçue. En cessant sa reconversion, Éric tente de préserver sa cohérence personnelle, refusant de s'engager dans une voie qu'il ne pourrait assumer avec intégrité.

Chapitre 4

Temps 1 – Du rêve d’une reconversion à la réalité : premiers pas vers le changement

Ce chapitre présente la première recherche de notre étude longitudinale consacrée à la reconversion professionnelle volontaire (RPV) vers le métier d’instituteur primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. À partir des récits de neuf adultes en reprise d’études, l’analyse met en évidence les tensions identitaires issues de leurs trajectoires antérieures et la manière dont celles-ci nourrissent un nouveau projet identitaire tourné vers l’enseignement. Les résultats soulignent également le rôle structurant du bagage personnel et professionnel accumulé, qui contribue à un sentiment d’efficacité personnelle favorable à l’engagement dans la formation. En éclairant les motivations, les ruptures et les ressources mobilisées dès l’entrée en formation, cette première contribution offre des pistes concrètes pour adapter les dispositifs d’accompagnement et de formation à ce public spécifique des enseignants de seconde carrière (ESC).

Temps 1 – Du rêve d’une reconversion à la réalité : premiers pas vers le changement

Ce chapitre présente la première étape de notre étude longitudinale en trois temps, qui vise à comprendre la dynamique identitaire des adultes en RPV vers le métier d’instituteur primaire. Cette recherche s’intéresse à un public spécifique : les futurs ESC, actuellement engagés dans une formation organisée en horaire décalé en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ce chapitre se structure en trois temps. La première section propose un éclairage théorique sur les tensions identitaires et les motivations à s’engager dans un projet de formation dans le cadre d’une reconversion professionnelle. Elle s’accompagne d’un rappel méthodologique ainsi que de la présentation des hypothèses de recherche, en lien avec les fondements théoriques mobilisés. La seconde section est consacrée à l’exposition des résultats issus de l’enquête. Enfin, la troisième section ouvre sur une discussion mettant en perspective ces résultats à la lumière du cadre conceptuel.

1. De l’insatisfaction à l’engagement : tensions, *turning points* et stratégies de régulation identitaire

1.1 Le projet de formation : entre motivation et recherche de sens

Selon Barbier (1991), le projet de formation constitue un processus évolutif nourri par deux dimensions complémentaires : une dimension conative renvoyant au besoin de changement et à la volonté de transformation personnelle, et une dimension cognitive, liée à la manière dont l’individu anticipe les effets attendus de la formation sur sa vie professionnelle ou quotidienne. Chez les adultes en reprise d’études (ARE), ces deux dimensions se conjuguent : ils cherchent à redonner du sens à leur trajectoire tout en espérant un impact concret sur leur avenir professionnel.

Les motivations des ESC rejoignent, dans une large mesure, celles des EPC. Berger et D’Ascoli (2011) soulignent que le désir d’enseigner, de transmettre, de contribuer à la société et d’aider les jeunes constitue un moteur commun aux deux groupes. De même, Duchesne (2008), met en avant la dimension profondément humaniste et vocationnelle de l’enseignement perçu comme un espace d’accomplissement personnel et de partage de valeurs. Ces motivations intrinsèques, fondées sur l’épanouissement et la contribution sociale, apparaissent centrales, dans les travaux de Baeten et Meeus (2016).

A côté de ses aspirations, des motifs plus extrinsèques émergent : compatibilité des horaires avec la vie familiale, stabilité professionnelle, congés scolaires ou encore volonté de

fuir un environnement de travail devenu usant (Fort et al., 2013). Ces éléments traduisent une recherche d'équilibre de vie et de soutenable professionnalité, deux facteurs récurrents dans les récits de reconversion.

Pour Berger et D'Ascoli (2011), la reconversion vers l'enseignement naît souvent de l'interaction entre deux dynamiques-: une insatisfaction à l'égard de la profession actuelle, conjuguée à une attirance pour un métier perçu comme porteur de sens et de valeurs. Autrement dit, la motivation à se reconvertir découle autant d'un rejet que d'un projet.

Pour mieux saisir ces dynamiques, plusieurs auteurs (Brouwer et al., 2008 ; Négroni, 2005a) plaident pour une approche biographique. Celle-ci permet de situer le projet de reconversion dans une trajectoire de vie plus large où le passé et les expériences antérieures permettent d'éclairer le présent et d'orienter l'avenir. Négroni (2005a) souligne d'ailleurs que « à un moment donné où la trajectoire se noue, le passé est largement sollicité, plus que cela, il est réapproprié à la lumière du présent » (p.314).

L'origine du projet s'enracine fréquemment dans une insatisfaction professionnelle initiale (Duchesne, 2008), lié à un écart croissant entre les valeurs personnelles et les contraintes du métier exercé. Cette insatisfaction, bien qu'importante, ne suffit toutefois pas à provoquer le passage à l'acte.

Un changement effectif suppose généralement la survenue d'un événement déclencheur, c'est-à-dire une circonstance extérieure qui précipite la décision de rupture. Comme le souligne Bidart (2006, p. 40), « le coup de tonnerre dans un ciel vraiment serein a peu de chances de se produire et surtout de modifier durablement le climat ». Autrement dit, un événement n'est véritablement déclencheur que s'il intervient dans un contexte déjà fragilisé par des tensions ou des insatisfactions latentes. C'est sa résonance avec ce malaise préexistant qui en fait un facteur de désengagement. L'évènement précipite alors la décision de mettre un terme à la situation professionnelle, par son articulation avec un contexte d'insatisfactions plus profondes.

Toutefois, la simple occurrence d'un événement déclencheur ne suffit pas à provoquer une réorientation. Il devient significatif lorsque l'individu lui attribue un sens dans son histoire de vie. C'est ce que Hareven et Masaoka (1988) désignent sous le terme de *turning point*, repris par Négroni (2005a), pour désigner le moment où l'évènement est interprété comme un point de bascule dans la trajectoire. Ce *turning point* traduit une réorganisation du rapport au passé, au présent et à l'avenir : l'expérience vécue prend une valeur nouvelle, orientant le sujet vers un projet de transformation.

Ainsi, l'évènement déclencheur agit comme un catalyseur externe, tandis que le *turning point* correspond à sa réappropriation interne, au moment où l'individu devient auteur de sa bifurcation. Cette articulation entre contraintes objectives et interprétation subjective est au cœur des processus de reconversion des enseignants de seconde carrière, où la décision de

changement résulte moins d'une impulsion isolée que d'une maturation progressive nourrie par le sens donné à l'expérience.

1.2 Une vocation tardive

Selon Powers (2002), la quarantaine représente souvent un moment propice à une réorientation vers l'enseignement, perçu comme une vocation tardive. À cette étape charnière du parcours de vie (Erikson, 1980 ; Houde, 1999), marquée par un désir de transmission, certains quittent une carrière pourtant stable et reconnue pour s'engager dans une voie plus en accord avec leurs aspirations profondes. Ce changement, qualifié de « bifurcation biographique » par Négroni (2005a), implique une remise en question identitaire. S'il s'accompagne d'incertitudes et de pertes, il ouvre aussi un espace de reconstruction personnelle et de développement (Boutinet, 2005).

Cette quête de sens à mi-parcours ne concerne pas uniquement des trajectoires marquées par des échecs antérieurs. En effet, contrairement à une idée reçue, le fait d'entrer dans une formation ou d'opter pour un métier initialement éloigné de ses aspirations ne se limite pas aux enfants issus des classes populaires. Denave (2015) démontre que cette dynamique touche également les individus issus des classes moyennes et supérieures. Elle souligne que « la poursuite de longues études dans des formations légitimes n'est pas seulement possible mais aussi souhaitable pour les enfants des classes moyennes ou supérieures » (p.45). Or, lorsque le parcours initial ne correspond pas à un choix réellement investi, il peut devenir source d'insatisfaction, même lorsqu'il s'agit des filières les plus valorisées du système éducatif.

Dans cette perspective, le changement professionnel peut alors apparaître comme un retour à soi, une reconnexion à un projet ancien, longtemps mis de côté. Toujours selon Denave, cette décision tardive de se reconvertir peut être révélatrice d'un attrait profond pour une profession, enfoui depuis plusieurs années. Powers (2002), dans une étude menée auprès de sept ESC formés aux États-Unis via un programme accéléré d'environ 18 mois, montre que la plupart d'entre eux avaient envisagé très tôt de devenir enseignants. Cependant, divers obstacles — qu'ils soient financiers, sociaux ou familiaux — les avaient empêchés d'emprunter cette voie. Ce n'est que plus tard, souvent à la suite d'un événement de vie marquant (divorce, maladie, deuil...), qu'ils ont décidé de redonner vie à ce projet longtemps différé, et de s'engager dans une profession porteuse de sens pour eux.

1.3 Socialisations successives et réorientations

Par ailleurs, notre public cible a été soumis à de nombreuses socialisations successives pouvant ou non les transformer (Denave, 2015). Le changement de carrière est souvent corrélé avec la mise en place de nouvelles façons d'être ou de penser résultant de changements intervenus en amont. Des envies professionnelles enfouies et, qui à un moment

refont surface, peuvent être le résultat de diverses modifications dans les sphères familiales, professionnelles ou amicales (Denave, 2015).

Par exemple, le fait de devenir parents équivaut à une nouvelle expérience socialisatrice pouvant produire des modifications de soi (Denave, 2015). Evidemment, ces transformations ne s'opèrent pas le jour après la naissance de l'enfant mais sur le long terme. En devenant parent, l'individu réalise de nouvelles expériences et peut également adopter de nouvelles habitudes. De ce fait, ses valeurs, ses pratiques et ses représentations peuvent changer. Ces changements peuvent induire une reconsidération de sa carrière professionnelle (Denave, 2015). Nous voudrions ajouter que l'influence parentale est souvent mise sur le devant de la scène. Par ailleurs, la socialisation des parents par les enfants est assez peu étudiée.

1.4 Dynamique identitaire et engagement en formation

Dans la société postmoderne, l'individu est confronté à une exigence d'autonomie et à des choix multiples, parfois contraints, le poussant à devenir le producteur de sa propre trajectoire (de Gaulejac, 2009). Ce contexte favorise l'émergence de conflits internes, nourris par la confrontation entre des attentes sociales, des aspirations personnelles et des événements biographiques.

Le « travail de nature identitaire » (Kaufmann, 2008) est alors un processus de négociation avec soi-même et avec autrui, à la recherche d'un projet porteur de sens. Il s'agit de trouver un équilibre acceptable entre les cadres sociaux hérités et les aspirations propres, dans une quête de bien-être subjectif.

Comme le soulignent Barbier, Bourgeois, de Villers et Kaddouri (2006), les tensions identitaires constituent un moteur important de l'engagement en formation. Plus l'individu perçoit que la formation peut l'aider à atteindre des buts identitaires significatifs, plus son implication sera forte.

Pour Denave (2015), toute rupture professionnelle s'accompagne d'une transformation individuelle. Elle évoque à ce propos une modification du rapport au monde qui se manifeste à travers des changements dans les attitudes, les pratiques et les représentations. Ces transformations, subies ou choisies, sont au cœur du processus vécu par les étudiants adultes en reprise d'études. Nous nous intéressons dès lors au concept de dynamique identitaire comme grille de lecture de ces transformations.

La dynamique identitaire : un processus

L'identité, concept polysémique, oscille entre approches psychologiques et sociologiques. Erikson (1972) la définit comme un « sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle » (p. 13). Pour Lipiansky (1990), elle se situe dans une tension constante entre le regard que l'on porte sur soi et celui que l'on imagine chez autrui. Ce processus de construction identitaire oscille ainsi entre une dimension personnelle – le

sentiment d'être un individu singulier – et une dimension sociale – l'appartenance à des groupes et à des normes culturelles (Rondeau, 2017).

En suivant Bourgeois, l'identité peut être comprise à la fois comme une représentation unifiée de soi, et comme une configuration plurielle, mouvante et parfois contradictoire. Cette multiplicité entraîne inévitablement des tensions, car chaque rôle social convoque une image différente de soi (étudiant, parent, professionnel, etc.).

Les représentations de soi : buts, anti-buts et importance accordée

Dans ce processus, tous les aspects du soi n'ont pas la même valeur. Certains sont perçus comme essentiels, d'autres comme secondaires (Devos, 2012). Bourgeois (2011) explique que l'individu balance entre différentes versions de lui-même, certaines valorisées (buts) et d'autres rejetées (anti-buts). Ces représentations, hiérarchisées, influencent fortement les décisions.

James (1892, 2001), affirme que les identités investies émotionnellement ont une influence majeure sur l'estime de soi. Cette idée rejoint le modèle de motivation de l'*Expectancy-Value* (Eccles & Wigfield, 2002), qui identifie l'importance personnelle comme l'un des quatre piliers de la valeur attribuée à une tâche.

Selon Carver et Scheier (1998), plus un but est élevé dans la hiérarchie des objectifs, plus il devient central dans la définition de soi. Dans la même veine, Brewer et al. (1993) soulignent que lorsqu'un aspect du soi est jugé central, il structure la manière dont l'individu se définit, agit, se projette, et anticipe les réactions d'autrui.

Tensions identitaires et types de régulations au cœur de la dynamique de reconversion

Les conflits internes et les tensions vécues par l'individu semblent amplifiés par la perte de repères liée à la société postmoderne dans laquelle il évolue (Giddens, 1991). Confronté à des événements biographiques qui l'amènent à devenir un autre que celui qu'il aurait souhaité être, l'individu entame un processus de redéfinition identitaire. Ce travail réflexif permet, dans certains cas, l'émergence d'un projet identitaire, à condition que la personne ose se risquer au changement (de Gaulejac, 2009). Mais cette mise en mouvement ne va pas de soi. Pourquoi, parmi celles et ceux qui ressentent un inconfort existentiel ou professionnel, certaines personnes s'engagent-elles dans une dynamique de changement tandis que d'autres restent dans une forme de stagnation ?

Pour Kaddouri (2019a), c'est le type de dynamique identitaire dans laquelle se trouve l'individu qui peut apporter un éclairage. L'auteur distingue notamment les dynamiques de continuité, dans lesquelles l'individu se maintient dans une forme d'équilibre identitaire, et les dynamiques de transformation, qui surviennent lorsque l'écart entre le soi actuel et le soi idéal, le « qui je veux être » devient trop grand pour être supportable. Dans ce cas, « la

personne ne peut plus continuer dans la même situation et élabore des stratégies d'inscription dans une dynamique de transformation identitaire » (Kaddouri, 2019a, p.106).

Cette dynamique est renforcée lorsque le projet poursuivi est un projet de soi pour soi, c'est-à-dire construit selon ses aspirations propres, et non dicté par des attentes externes. Ce type de projet identitaire « donne sens à son existence et signification à sa vie et lui sert d'anticipation et de projection de son soi » (Kaddouri, 2019b, p.19). Dans ce contexte, les tensions identitaires agissent alors comme un puissant levier de transformation.

Barbier, Bourgeois, de Villers et Kaddouri (2006) identifient trois grands types de tensions identitaires susceptibles de nourrir cette dynamique :

1. Soi actuel / soi idéal : écart entre ce que l'on est et ce que l'on souhaiterait être.
2. Soi actuel / soi normatif : écart entre ce que l'on est et ce que l'on pense devoir être, au regard de normes intériorisées.
3. Soi / autrui : écart entre l'image que l'on a de soi et celle que l'on pense que les autres ont de nous.

Certaines tensions s'avèrent plus motivantes que d'autres. Ainsi, selon les travaux de Higgins (2000), Deci et Ryan (1985) ainsi que Pintrich et Schunk (2002), les tensions centrées sur soi (dites soi-soi) favoriseraient davantage l'engagement que celles tournées vers l'image que l'on donne à autrui. Dans cette logique, la motivation autodéterminée, issue de l'individu lui-même, apparaît comme plus durable et plus propice à un investissement profond dans le changement.

Les tensions vécues ne se limitent pas à des ressentis cognitifs : elles génèrent des émotions spécifiques, en fonction du type de régulation mis en place. Higgins (1987) associe les régulations d'approche, orientées vers l'atteinte du soi idéal, à des affects comme la tristesse, la frustration ou l'insatisfaction. Les régulations d'évitement, visant à éviter une image négative de soi ou à se conformer à un soi normatif, seraient davantage liées à des émotions comme la honte ou l'anxiété. Carver et Scheier (1998) complètent ce tableau en soulignant que des émotions positives peuvent émerger lorsque l'individu perçoit une réduction de l'écart entre son soi actuel et le soi visé.

Au cœur de ces dynamiques, l'action peut être envisagée comme une stratégie de régulation identitaire. Selon Barbier et al. (2006), l'individu agit soit pour tendre vers une image de soi désirée (but), soit pour mettre à distance une représentation négative de lui-même (anti-but). Dans le cadre d'un processus de reconversion professionnelle, la formation devient alors un moyen privilégié pour atteindre ces objectifs. Elle est envisagée comme une stratégie identitaire, à condition que deux éléments soient réunis : d'une part, l'individu doit percevoir que cette formation est le meilleur moyen pour réduire les tensions identitaires vécues ; d'autre part, il doit croire en sa capacité à réussir cette formation (Eccles & Wigfield, 2002).

Si l'engagement repose sur l'activation consciente d'un but identitaire, parfois, ce but ne se révèle qu'au fil de l'action (Barbier et al., 2006). Des motivations autres peuvent émerger : plaisir, curiosité, envie de se sentir utile... Dans ces cas, l'individu entre dans une logique d'entretien identitaire plutôt que de transformation, préservant une image positive de lui-même par l'activité elle-même.

Ainsi, les tensions identitaires, loin d'être uniquement sources de mal-être, peuvent être le moteur d'un engagement transformateur, à condition qu'elles rencontrent une possibilité de régulation concrète, ici, via un projet de reconversion porteur de sens. C'est dans cet espace entre quête de sens, perception de l'écart à combler et sentiment d'efficacité personnelle que se jouent le déclenchement de l'action de reconversion.

Les couts de l'engagement et la régulation identitaire

Toute démarche de reconversion identitaire comporte un cout cognitif, mais aussi comportemental et relationnel. Modifier ses croyances ou valeurs est déjà couteux, mais changer de comportement, de réseau ou de communauté de pratique l'est davantage (Barbier et al., 2006).

Plus les pratiques ou les relations sont impliquées dans la tension vécue, plus le changement nécessaire sera profond – et plus la formation sera perçue comme un levier adapté (Barbier et al., 2006). Cela concerne aussi bien le rapprochement ou l'éloignement de personnes, que le repositionnement dans des rôles sociaux.

Au-delà de l'individu seul, l'appartenance à des communautés de pratique joue un rôle essentiel. Réguler une tension identitaire peut impliquer de quitter certains groupes, d'en intégrer d'autres, ou de modifier son mode de participation (Barbier et al., 2006). L'engagement en formation peut donc être motivé par le double enjeu de construire une nouvelle identité et de redéfinir son appartenance sociale.

L'incertitude de la transition identitaire

Comme le souligne Kaddouri (Hinault, 2014), la transition se vit dans un entredeux : l'ancien soi, insatisfaisant, est en train de s'effacer, tandis que le nouveau n'est pas encore assuré. Cette phase d'écartèlement identitaire confronte l'individu à l'incertitude. La reconnaissance des pairs, anciens ou futurs, peut être fragilisée, et avec elle, le sentiment d'appartenance.

À mesure que la transition avance, un point de non-retour peut être atteint (Grossetti, 2006), rendant impossible le retour en arrière. Le sujet doit alors se réinventer dans une nouvelle configuration identitaire et sociale.

1.5 L'*Expectancy-Value* : autres conditions de l'engagement en formation

Le modèle *Expectancy-Value* (Eccles & Wigfield, 2002) précise deux conditions à l'engagement : la perception que la formation est un moyen efficace pour atteindre ses buts identitaires, et le sentiment de compétence pour réussir. Ces deux leviers – l'instrumentalité perçue et l'efficacité personnelle – sont fondamentaux.

L'instrumentalité est intimement liée au système de valeurs, de croyances et de connaissances de l'individu. Comme le suggère Tajfel (1976), l'individu est ce qu'il croit, ce qu'il sait, et ce qu'il valorise. Si la formation entre en résonance avec ce système, elle devient un vecteur pertinent de transformation.

Le sentiment d'efficacité personnelle, largement étudié par Bandura, « concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p.12). L'individu, et plus particulièrement l'adulte, agit de façon intentionnelle ; s'il pense ne pas être capable d'agir en produisant les résultats escomptés, il ne s'engagera pas. C'est la perception qu'il a de ses aptitudes qui est prise en compte et non ses aptitudes réelles (Bandura, 2007).

Dans le choix d'un but, d'une tâche, d'une carrière, ce sentiment d'efficacité personnelle est un élément déterminant qui ouvre sur un panel d'options professionnelles suscitant un certain intérêt, prédit l'implication scolaire menant à cette carrière ainsi que le maintien et la réussite dans le métier choisi (Lent & Hackett, 1987).

1.6 Rappel méthodologique et articulation avec le cadre théorique

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative longitudinale, centrée sur les dynamiques identitaires à l'œuvre chez des ESC en RPV vers le métier d'instituteur primaire. Elle s'appuie sur une conception dynamique et multidimensionnelle de l'identité, envisagée comme un processus évolutif de construction, de déconstruction et de recomposition, traversé par des tensions internes et contextuelles. Le cadre théorique mobilisé — incluant les apports de Bourgeois (2011), Kaddouri (2019a), Bandura (1997), ou encore Eccles et Wigfield (2002) — permet de penser l'identité professionnelle comme une quête de sens, façonnée par l'histoire personnelle, les aspirations, les projections de soi, et les conditions socioprofessionnelles dans lesquelles s'inscrit la reconversion.

Cette première phase de l'enquête vise à interroger la dynamique de rupture avec la première carrière : quels désajustements, tensions ou manques ont nourri le désir de changement ? Quels évènements biographiques ont agi comme catalyseurs de cette bifurcation ? Et en quoi le métier d'enseignant vient-il incarner un projet de soi porteur de sens ? Pour cela, deux hypothèses principales ont orienté notre dispositif :

-
- D'une part, que le projet identitaire des ESC s'inscrit dans une tentative de régulation de tensions professionnelles et existentielles issues de leur(s) trajectoire(s) antérieure(s).
 - D'autre part, que ce projet renvoie à un soi idéal, articulant aspirations personnelles et représentation d'un métier porteur de sens.

Afin d'explorer ces processus, des entretiens semi-directifs ont été réalisés en janvier et février 2020 avec neuf futurs ESC (entrés en première année de bachelier en septembre 2019), selon une approche compréhensive et inductive. Deux vagues de collecte ont été menées à environ deux semaines d'intervalle : la première centrée sur les tensions vécues dans leur carrière antérieure, la seconde sur les motivations à embrasser le métier d'enseignant et les représentations associées. Ce protocole permet de saisir l'évolution de leur rapport au travail et leur engagement en formation comme stratégie de régulation identitaire (Barbier et al., 2006), dans un contexte de bifurcation biographique.

L'analyse, située à mi-chemin entre l'analyse thématique et la théorie ancrée informée (Thornberg, 2012), s'est appuyée sur des monographies, permettant de croiser singularité des parcours et repérage de régularités. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une approche biographique, particulièrement pertinente pour étudier des transitions identitaires marquées par des *turning points*, des reconfigurations subjectives, et des recompositions sociales. Il offre un cadre pour comprendre comment ces adultes construisent une nouvelle identité professionnelle en tension entre héritages du passé, contraintes du présent et projections d'avenir.

2. Résultats

Nous présentons nos résultats en trois grands axes. Les deux premiers (2.1. et 2.2.) explicitent le processus de RPV et renvoient à nos hypothèses. Le troisième (2.3.), apparu de manière inductive, relate les représentations de nos participants quant à la formation.

2.1 De l'idée d'une reconversion à sa concrétisation ou presque...

Si l'idée de devenir enseignant n'est pas neuve pour l'ensemble de nos participants, cette aspiration relève davantage d'une vocation contrée pour certains d'entre eux. Vocation remise en cause par un faible sentiment d'efficacité personnelle comme cela est le cas pour Astrid : « j'ai toujours voulu être instit maternelle (L.87¹), faire des études supérieures, je ne m'en sentais pas capable » (L.498). Pour les transitants réalisant un mouvement descendant comme Doriane, il s'agit davantage d'une vocation contrée par l'impact des parents quant au choix d'études et de future carrière : « C'est vrai que mes parents m'avaient aussi dissuadée :

¹ L. : référence au n° de ligne des entretiens

les instits... parfois, c'est cancan..., tu vas t'embêter... tes collègues, ça ne sera pas très haut niveau » (L.17 – 18).

Par ailleurs, on relève une insatisfaction professionnelle qui n'est pas nouvelle et qui semble atténuée par certaines stratégies, telles que de précédents changements de carrière, la reprise d'études ou de formations non commandées par la hiérarchie ou encore un éloignement de la sphère professionnelle.

Parallèlement, tous pointent un ou plusieurs éléments ayant joué le rôle de *turning point* leur permettant la concrétisation de leur reconversion : l'âge des enfants, une maladie, un changement de manager ou encore un incendie comme en témoigne Éric : « l'incendie aussi ça a boosté les choses en disant... il faut faire des choix, il faut les faire vite, il ne faut pas hésiter à y aller ; de toute façon, qu'est-ce que tu risques ? » (L.244 – 247). Pour la plupart, le fait que la formation se donne en horaire décalé, permettant ainsi la poursuite d'une activité professionnelle, fut un véritable déclencheur.

Il est important d'ajouter que, pour Dina et Debbie, se lancer dans la formation n'était pas, dans un premier temps, gage de reconversion. En effet, l'engagement en formation était davantage lié à une motivation intrinsèque et non, initialement, à un désir absolu de reconversion. C'est ici que la formation peut être vue comme l'élément déclencheur du processus de RPV comme explicité par Debbie : « dans ma tête ce n'est pas encore clair que je vais changer vraiment de métier et donc ce que je fais là c'est vraiment pure motivation personnelle, y a encore aucun engagement derrière » (L.361–364).

2.2 De l'inconfort vécu dans la carrière actuelle au projet identitaire s'illustrant par le métier désiré

Cette section met en miroir les tensions identitaires inhérentes au soi actuel avec les représentations du métier d'instituteur représentant le soi idéal.

Dans leur discours, tous les participants pointent des aspects positifs inhérents à leur profession actuelle, néanmoins, il semble que ceux-ci ne soient pas suffisants pour les maintenir en place. Nous avons identifié quatre types de tensions vécues entre leur vision de leur carrière actuelle et celle du métier d'instituteur, qui ont joué le rôle de leviers dans le processus de reconversion.

Tensions liées à l'harmonie vies professionnelle et privée

Plusieurs participants exposent le côté chronophage de leur profession, difficilement conciliable avec une vie de famille. Parallèlement, la précarité du statut et l'aspect financier sont aussi mis en avant ; cela pouvant générer des tensions au sein de la cellule familiale.

Par ailleurs, en s'engageant dans le métier d'enseignant, ils souhaitent, entre autres, trouver une stabilité. Et même si la charge de travail inhérente au métier est perçue comme plutôt importante, elle semble conciliable avec une vie de famille comme l'énonce Daphné :

« j'aspire à être heureuse dans mon cocon [...] familial avec mon mari et mes enfants. [...] donc instit, même si je bosserai beaucoup, mais je me dis j'aurai peut-être mes vacances d'été alors pour partir en vacances » (L.247–250).

Tensions liées à l'absence de sens et le désir d'alignement sur ses valeurs

La plupart des participants regrettent l'absence de sens de leur métier, l'inadéquation de celui-ci avec leurs valeurs, leurs convictions. Cela est dû soit à des tâches spécifiques inhérentes à leur profession ou, parfois, à des éléments en rapport avec la manière d'être « dirigé » par la hiérarchie ou encore les valeurs de cette dernière.

En s'engageant dans une carrière d'enseignant, ils visent un épanouissement professionnel par le fait d'être un acteur de la société, d'avoir un impact sur celle-ci en formant les « citoyens de demain », comme le montrent les propos d'Evelyne :

Ça ne m'intéresse pas de vendre des châssis... ce n'est pas quelque chose que je trouverais épanouissant (L.213-214) ; être acteur dans la société... si j'ai envie de faire bouger les choses autour de moi, je pense que c'est là que je peux avoir une action durable et pérenne (L.290-296).

Tensions liées à une vie professionnelle routinière versus stimulante et créative

Un autre aspect régulièrement mis en avant par nos participants est l'aspect routinier de leur profession ainsi que l'ennui qui ponctue leur quotidien professionnel. Par ailleurs, ils espèrent trouver des défis et de la créativité dans leur nouvelle carrière, comme en témoigne Dina :

Ce n'est pas avec les lois qu'on est créatif, on a juste à les respecter sauf si on veut les contourner. Là, il faut être très créatif, mais ce n'est pas ce qu'on me demande. (L.47-49). En tant qu'enseignant, c'est cette créativité qui va me permettre peut-être de ne pas faire trop vite le tour des choses, de continuer à aller voir par-là, un peu plus loin (L.505-507).

Tensions liées à un mal-être professionnel et le désir de trouver sa juste place

Une dernière tension relevée est le manque d'épanouissement qui relève davantage d'un ressenti, d'une perception de mal-être vécu de manière globale dans leur carrière : « On pense parfois qu'on a trouvé sa voie et ce n'est pas toujours le cas. Oui, j'étais heureuse dans mon boulot. Je n'étais pas malheureuse, mais il me manquait quelque chose » (Doriane, L.136-138). En rejoignant le corps professoral, ils aspirent à un sentiment de bien-être professionnel. Ils évoquent à ce sujet des émotions positives de l'ordre d'un sentiment de liberté, d'épanouissement, de légèreté, de renouveau ou encore le sentiment d'être enfin à leur place.

Cette recherche d'épanouissement ne semble cependant pas être un moteur pour Evelyne qui semble davantage vouloir rester elle-même dans le futur. En effet, s'engager dans une autre voie professionnelle est pour elle un moyen de préserver l'adéquation aux valeurs déjà

vécues dans son milieu professionnel actuel tout en évitant de subir une éventuelle fatigue émotionnelle et institutionnelle : « Je n'ai pas décidé de changer d'orientation parce que je ne me sentais pas bien dans mon travail » (L.80-81), « je sens que... ça affecte mon psychisme... sur le long terme je sais que je ne tiendrai pas le coup » (L.187-188).

2.3 Des représentations au vécu de la formation

Cette catégorie est apparue dans l'analyse et n'avait pas été anticipée en amont. La formation étant un passage obligé, il nous semble important de comprendre comment celle-ci est vécue par nos participants.

Concordance avec les attentes ou presque...

Bien qu'étant dans les premiers mois de leur formation, les participants déclarent que celle-ci répond à leurs attentes ou du moins est vécue de manière satisfaisante malgré la charge de travail importante qu'ils relèvent par ailleurs. Parmi les points de satisfaction pointés se trouvent le sens donné aux apprentissages et la qualité des cours, la bienveillance des formateurs et la solidarité entre étudiants.

Néanmoins, cela ne veut pas dire que la formation est considérée comme simple et facile par tous les participants. En effet, en fonction de leurs caractéristiques propres, la formation est vécue avec plus ou moins de difficultés. Les étudiants effectuant un mouvement ascendant pointent une complexité parfois inattendue de la formation, comme le confie Alain « Je l'avais peut-être pris un peu à la légère au début en disant « Ça va aller facile, c'est qu'institut primaire après tout » » (L.875-876). Par ailleurs, la plupart de ceux effectuant un mouvement équilibré ou déclinant mettent en avant la lenteur de certains cours. Cette question de temps semble cruciale pour ceux qui ne peuvent se permettre de perdre le leur. Ils réclament donc un contenu de cours soutenu, comme en témoigne Doriane :

ça ne va pas assez vite pour moi. [...] Après, je pense que pour certains, ça va parfois trop vite, mais voilà. C'est ça qui est compliqué, on a des parcours tous différents et donc des niveaux différents et des habitudes de fonctionner différemment aussi (L.661-672).

Dans leur passé professionnel ou privé, les participants relèvent certains aspects, proches du métier d'instituteur ou encore des tâches « similaires » déjà exercées, comme en témoigne Daphné : « J'étais avocate, j'ai plaidé, j'ai géré une équipe... (L.575) ; le fait que j'ai fait ces formations en gestion mentale, coaching scolaire, [...] j'ai beaucoup d'outils pour faire chez moi, la classe du bonheur » (L.93-97). Ce panel de compétences, qui leur est propre, est assez varié comme la prise de recul, la connaissance de soi, la capacité de relativiser, la maîtrise du verbe, la gestion d'une équipe... La plupart des participants mettent ces caractéristiques en avant en comparaison aux futurs enseignants de première carrière. Ils les entendent comme des plus, des forces, leur permettant une réussite des études et des tâches propres au métier.

L'ambiguïté du terrain durant les stages

Les journées sur le terrain sont une véritable source d'apprentissages agissant comme moteur pour certains : « Mais maintenant, déjà depuis que j'ai fait mon stage, là je suis sûre de mon coup, je suis contente » (Astrid, L.111-112). Les étudiants effectuant un mouvement déclinant s'interrogent quant à eux sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre et la motivation des acteurs de terrain, comme le montrent les propos de Debbie :

Elles étaient toutes comme ça, un peu frustrées, une tête jusque par terre, qui n'avaient pas du tout l'air d'être heureuses d'être là. Au début, j'étais là "houlala, qu'est-ce que je fais ici ? Si j'ai que des collègues comme ça, ça ne va pas le faire" (L.443-445). En tout cas, je me pose des questions et suis intéressée par toutes ces pédagogies-là (L.607).

3. Discussion

À partir de neuf récits d'étudiants adultes en reprise d'études au baccalauréat en instituteur primaire, nous avons tenté d'apporter un éclairage particulier au processus de RPV vers ce métier. Nous allons à présent revenir sur les dynamiques identitaires en jeu en mettant en avant les diverses tensions vécues dans les activités professionnelles actuelles et passées des futurs ESC, tensions les ayant amenés à poser le choix de l'enseignement comme projet identitaire. Nous nous attarderons également sur la question des stages durant la formation et terminerons ce point en exposant les limites de cette recherche.

Au niveau du processus de reconversion, nous pouvons dire que pour tous nos participants il est le fruit de quatre déterminants : premièrement, des vocations contrées, deuxièmement, la présence de tensions fortes vécues dans leur précédente carrière ; ensuite des événements biographiques ayant joué, entre autres, le rôle de déclencheur et, finalement l'identification d'un sentiment d'efficacité personnelle positif face au métier désiré.

Retour aux sources...

Concernant la vocation première, celle-ci s'est vue contrée de deux manières différentes. Dans certains cas, il s'agit d'une orientation « contrainte » : le sujet, dans sa jeunesse, s'est engagé dans un cursus universitaire bénéficiant d'une solide reconnaissance sociale, répondant ainsi à un projet des parents. Ne pas choisir un métier correspondant à ses aspirations n'est pas seulement l'apanage des enfants des classes populaires. En effet, dans notre cas, cela se produit dans des classes moyennes ou supérieures (Denave, 2015). Comme le montre Guichard (2018), il est alors possible que ces sujets aient eu tendance à modifier leurs représentations et à valoriser davantage la profession liée à leur orientation première ; ce qui explique peut-être que le besoin de reconversion se manifeste tardivement. Dans d'autres cas, le processus de vocation contrée est davantage lié à un sentiment d'efficacité personnelle peu assuré. Or, ce dernier s'avère déterminant dans le choix d'une carrière. Face aux compétences attendues dans l'enseignement supérieur, les participants se sont

représentés comme incapables d'atteindre les objectifs et se sont orientés directement dans le monde du travail.

Des tensions fortes

L'analyse des entretiens fait apparaître plusieurs tensions vécues dans leur profession actuelle. Celles-ci semblent avoir conditionné le choix pour leur nouvelle carrière en ramenant nos participants vers une vocation délaissée dans leur jeunesse, expression de leur soi idéal. Il est également à souligner que ces tensions furent suffisamment fortes chez nos participants pour les engager dans une RPV dans laquelle insécurité et statut de novice vont remplacer un cadre connu et un statut d'expert inhérents à leur précédente carrière.

Les tensions identifiées sont de quatre natures différentes et non hiérarchisées : la difficile articulation entre vie professionnelle et vie privée, l'écart entre la première carrière et les valeurs du répondant, l'aspect routinier de l'emploi et le besoin d'innovation et enfin, le mal-être professionnel et le besoin de trouver sa juste place. Nous pouvons dire que nos résultats concordent avec ceux d'autres auteurs tout en apportant certaines nuances. Négroni et Mazade (2019) mettent prioritairement en avant la quête de sens comme préoccupation centrale quel que soit le type de reconversion. Pour Berger et D'Ascoli (2012), ainsi que Coppe et al. (2021) qui ont étudié les reconversions vers l'enseignement professionnel, les motivations intrinsèques et l'utilité sociale sont également au cœur des dires des participants.

Par ailleurs, la question du temps et donc la tension vie privée vie familiale semble peu rapportée chez Berger et D'Ascoli (2012) alors qu'elle est très présente dans nos résultats. La question de la créativité nous semble être un axe intéressant à approfondir en analysant les pratiques pédagogiques effectivement mises en place une fois ce public sur le terrain.

En référence aux travaux de Barbier et al. (2006), les tensions mises en exergue par nos participants, se situent sur l'axe soi actuel - soi idéal. Ces tensions de nature intrasubjective sont, comme Kaddouri (2019a) le mentionne, davantage enclines à mettre le sujet en action étant donné que le projet qui en découle est, aujourd'hui, un projet de soi pour soi et non un projet de soi pour autrui. Ces tensions questionnent donc le métier actuel des participants, les engageant pour la plupart dans des dynamiques de transformation (Kaddouri, 2019a) sauf pour un cas, où l'engagement en formation semble être davantage axé sur une dynamique de conservation identitaire par laquelle le sujet souhaiterait, par la RPV, conserver une identité actuelle vécue de façon suffisamment positive. En outre, il est à souligner que pour certains, l'engagement en formation ne s'est pas fait, initialement, dans une optique de reconversion, mais dans une optique de formation. Il semble dès lors, comme le souligne Bourgeois (2006), que la formation soit devenue un agent motivationnel suffisamment puissant pour engager les sujets dans la reconversion.

En posant le choix de devenir enseignant, ils espèrent donc trouver (ou préserver pour un cas) un travail épanouissant, créatif, en adéquation avec leurs valeurs et leur permettant une meilleure qualité de vies professionnelle et privée.

Des évènements biographiques vécus comme déclencheurs

Une fois plus âgés, engagés dans une voie professionnelle source d'importants inconforts, les sujets ont tous été confrontés à un élément déclencheur (perte d'un enfant, période de chômage, burnout, ...). C'est sur cette impulsion qu'ils ont décidé de s'engager dans cette voie « délaissée » pendant plusieurs années. La résurgence de ces envies professionnelles enfouies semble donc être le résultat, comme le souligne Denave (2015), de diverses modifications dans les sphères familiales ou professionnelles. Celles-ci peuvent être négatives ou positives pour la vie de l'individu. Par exemple, le fait de devenir maman et de redécouvrir l'école à travers ses enfants semble être une nouvelle expérience socialisatrice amenant un changement dans la perception de soi. Dans un autre cas, c'est une tragédie vécue qui amène, comme le souligne du Breil de Pontbriand et Brugaillère (2019) « à la découverte d'un soi méconnu, d'un soi habité par une énergie jusque-là ignorée » elle a dès lors permis de « retrouver un élan vital susceptible de construire de nouveaux pans de soi » (p. 79).

Un sentiment d'efficacité personnelle positif

Durant leurs diverses expériences de vie, les participants ont développé de nombreuses connaissances et compétences. Certaines sont identifiées comme proches ou identiques à celles du métier désiré. Nous pouvons par exemple citer les compétences d'analyse, de gestion d'équipes ou encore d'élaboration de projets. Pour nos sujets, ces compétences sont riches et transférables dans le métier visé. Cela rejoint les propos de Lee et Lamport (2011), Tigchelaar et al. (2008, 2012). Concernant spécifiquement les participants effectuant un mouvement ascendant, ceux-ci, dans leur jeunesse, ne s'étaient pas engagés dans le métier d'instituteur faute d'un sentiment d'efficacité personnelle peu développé face à la profession ou aux études y menant. Il semble que des années plus tard, riches d'un bagage personnel et professionnel important, ils se sentent aptes à entrer dans ce métier jusqu'alors délaissé.

De l'impact de leur bagage sur le vécu des stages

Comme nous l'avons vu dans nos résultats, la première expérience de stage des participants effectuant un mouvement déclinant ou restant à l'équilibre peut être source de démotivation et de questionnements alors que la formation semble, en grande partie, correspondre à leurs attentes. Il semblerait que leurs représentations quant au métier d'instituteur soient plus en adéquation avec les contenus de la formation qu'avec leurs observations vécues sur le terrain. Leurs représentations seraient dès lors renforcées par les formateurs. Poursuivant leur formation de manière engagée malgré les questions suscitées par le terrain, nous pouvons penser que, notre public diffère des étudiants « classiques » qui, selon Crahay, et al. (2010) accorderaient davantage d'importance aux stages qu'aux contenus de la formation.

Cela pourrait être dû à la mobilisation de leur vécu antérieur - et des compétences y étant associées - dans les nouvelles tâches inhérentes au métier visé. Ces compétences leur permettraient d'appréhender ces tâches d'une manière qui leur est propre, leur permettant

d'embrasser cette nouvelle carrière sans mettre de côté ce que l'ancienne a fait d'eux (Maillet et al., 2020). La mobilisation de ce bagage et de leurs capacités réflexives leur permet sans doute de porter un regard plus critique sur le terrain, d'aborder les situations délicates avec une multitude de réponses. Ces acquis semblent aussi les aider à mettre en avant les failles des directions et par extension nous pourrions dire des maîtres de stage (Powers, 2002), ce qui est susceptible d'amener des tensions durant les stages. Nous reviendrons sur ces tensions potentielles dans les perspectives de recherches.

Pour terminer cette discussion, nous voudrions attirer l'attention sur les limites de cette recherche en lien avec sa dimension exploratoire. En effet, le nombre de cas (9 participants) sur lesquels a porté la recherche est assez restreint ; bien que ces données aient permis une analyse riche et détaillée des processus en jeu, celle-ci ne peut prétendre à une quelconque généralisation des résultats.

Chapitre 5

Temps 2 – La presque concrétisation...

Ce chapitre présente la seconde recherche de notre étude longitudinale, menée en fin de formation initiale auprès d'enseignants de seconde carrière (ESC). Après avoir exploré les tensions identitaires à l'origine de la reconversion, cette étape vise à comprendre comment ces tensions ont évolué durant le parcours de formation. Car la reconversion ne se réduit pas à une décision ponctuelle : elle s'inscrit dans un processus où certaines tensions se régulent, d'autres apparaissent ou se transforment. L'étude met également en lumière les freins et les leviers offerts par la formation dans la construction identitaire des ESC : certains dispositifs, postures ou expériences vécues peuvent soutenir cette dynamique de recomposition, tandis que d'autres peuvent la freiner ou la complexifier.

Temps 2 – La presque concrétisation...

La première étude de notre recherche longitudinale a permis de mettre en lumière les dynamiques identitaires en jeu dans les reconversions professionnelles vers le métier d'instituteur primaire. À travers l'analyse de neuf récits d'adultes engagés dans une reprise d'études, nous avons identifié plusieurs tensions identitaires fortes qui ont conduit ces individus à envisager l'enseignement comme un projet professionnel porteur de sens et répondant à leurs aspirations. Ces tensions, situées principalement sur l'axe « soi actuel – soi idéal », ont joué un rôle moteur dans la décision de rupture professionnelle avec leur précédente carrière.

Plus précisément, quatre types de tensions ont émergé comme déterminantes dans la construction de ce nouveau projet identitaire :

- La difficile articulation entre vie professionnelle et vie privée, entraînant un besoin de retrouver un équilibre de vie.
- L'écart entre la première carrière et les valeurs personnelles, révélant un désaccord profond entre le métier exercé et les valeurs de l'individu.
- L'aspect routinier de l'emploi antérieur, suscitant un besoin de nouveauté, de créativité.
- Un mal-être professionnel plus général, traduisant un sentiment de décalage dans le rôle occupé, et un désir de « juste place ».

Si ces tensions ont été suffisamment fortes pour que les répondants acceptent de renoncer à un cadre professionnel familier pour s'engager dans une formation exigeante et longue, il convient désormais d'examiner comment ces tensions ont évolué tout au long du parcours de formation. En effet, la reconversion ne se réduit pas à une prise de décision initiale ; elle s'inscrit dans le temps, dans un processus au fil duquel de nouvelles tensions peuvent apparaître, tandis que d'anciennes peuvent être résolues, redéfinies ou transformées. Cette seconde étude vise donc à interroger la manière dont les tensions identitaires vécues initialement se modulent en fin de formation. Se sont-elles atténuées, renforcées ou déplacées ? Quelles autres formes de tensions peuvent surgir à la veille de l'entrée dans le métier ?

Cette nouvelle étude nous permettra sans doute de mieux comprendre les mécanismes identitaires à l'œuvre chez les ESC, ainsi que les conditions propices à une insertion professionnelle réussie et durable.

Ce chapitre s'articule en trois sections. La première propose un éclairage théorique sur l'élaboration de l'identité professionnelle en formation, à travers le prisme du concept de *boundary crossing* développé par Akkerman et Bakker (2011). Elle examine également

l'impact de la formation sur la dynamique identitaire et sur les représentations initiales du métier d'instituteur primaire. Cette section inclut un bref rappel de la méthodologie et des objectifs de recherche, en lien avec les cadres conceptuels mobilisés. La seconde section présente les résultats de la recherche, avant de laisser place, dans un troisième temps, à la discussion.

1. Entre deux mondes : la formation comme espace de recomposition identitaire pour les ESC

1.1 L'identité professionnelle en formation : une construction évolutive chez les ESC marquée par le passage de frontières

L'identité professionnelle ne naît pas uniquement au moment de l'entrée dans le métier : elle se façonne dès les premiers pas en formation et continue d'évoluer tout au long de la carrière (Gohier et al., 2001). Pour les ESC, ce processus débute en réalité bien en amont de la formation, dans la mesure où ils ont déjà construit une identité professionnelle dans leur parcours antérieur. Cette identité préexistante, souvent marquée par des tensions ou un sentiment d'inadéquation dans leur profession précédente, influence leur engagement dans la formation et la manière dont ils vont investir leur nouvelle posture, leur nouvelle identité d'enseignant.

L'identité enseignante se forme à travers plusieurs éléments : les apprentissages en formation, les pratiques testées, les relations avec les collègues et les élèves, mais aussi les conditions concrètes d'exercice du métier (Berger et al., 2018 ; Draelants & Cattonar, 2022). Il ne s'agit pas d'un processus simple ou linéaire : il est fait de tâtonnements, d'engagement progressif et de remises en question, qui participent au développement du sentiment de compétence et de confiance en soi.

Selon Gohier et ses collègues (2001), l'identité professionnelle comporte deux aspects : l'« identification », qui montre ce qui rend chaque enseignant unique, et l'« identification », qui reflète le sentiment d'appartenir à une communauté professionnelle. Dubar (2010) distingue quant à lui une « identité pour soi », construite sur l'histoire personnelle et les aspirations de l'individu, et une « identité pour autrui », qui repose sur l'image qu'on donne aux autres et ce que les autres perçoivent de nous.

Certains éléments soutiennent cette construction identitaire : le besoin de reconnaissance, le sentiment d'appartenance au groupe professionnel, mais aussi le sentiment d'efficacité, lié au fait de passer du statut d'étudiant à celui de professionnel, avec des responsabilités et des tâches concrètes (Baillauquès, 2002).

Pour les ESC, cette dynamique identitaire est encore plus marquée. Leur vision du métier d'enseignant est influencée par leur parcours antérieur, leur expérience scolaire, leurs anciens

métiers et d'autres facteurs comme l'âge, la maturité (Draelants & Cattonar, 2022). Ils arrivent en formation avec une identité professionnelle déjà construite, qui entre parfois en tension avec le nouveau rôle à investir et une difficulté importante de passer d'experts dans une précédente carrière à novice dans leur nouvelle profession. L'enjeu est alors d'intégrer leur ancien bagage dans leur nouvelle posture d'enseignant.

Pour mieux comprendre ces passages d'un monde à un autre, le concept de *boundary crossing* proposé par Akkerman et Bakker (2011) est particulièrement intéressant. En effet, les ESC naviguent entre plusieurs univers : leur ancienne profession, la formation, les stages et leur vie personnelle. Passer de l'un à l'autre n'est pas toujours simple. Ces passages peuvent créer des ruptures mais aussi ouvrir de nouvelles possibilités d'apprentissage et de changement. Le *boundary crossing* aide à voir comment ces enseignants peuvent intégrer leur parcours antérieur à leur nouvelle identité professionnelle et trouver leur place dans leur nouvelle communauté d'enseignants.

Dans l'espace social, chaque communauté de pratique ou communauté au sens large, est définie par un domaine d'expertise spécifique. Pour faire partie d'une ou l'autre communauté, il est important que l'individu s'approprie cette expertise, passe du statut de novice à celui d'expert et soit reconnu de la sorte par les membres de la communauté.

Au cours de notre vie, nous appartenons à diverses communautés et il n'est pas toujours aisé de passer de l'une à l'autre sans difficultés, même si différents sites peuvent être pertinents l'un pour l'autre. En effet, les limites, frontières « *boundary* », entre les différentes communautés, bien qu'appartenant à la fois à l'un et l'autre monde, peuvent être à la fois perçues en termes de continuité mais aussi en termes de différences, de discontinuité dans l'action (Akkerman & Bakker, 2011).

La théorie des *boundary crossing* renvoie à une catégorie de processus cognitifs (Engeström et al. 1995) et se concentre sur les frontières et non pas les centres d'expertise des sites spécifiques. Cette théorie fait référence à ce passage d'un site à l'autre par un individu, aux actions et interactions de cet individu entre les différents domaines. Ces actions et interactions impactent non seulement l'individu mais également les différentes pratiques sociales. Les frontières ou les passages de frontières sont dès lors plus à considérer comme une source d'apprentissage potentiel plutôt que comme des obstacles. Ces sources d'apprentissage permettent à l'individu le développement de son identité. Comme levier à l'apprentissage aux frontières, les auteurs pointent les *boundary objects* considérés comme des objets permettant de créer un pont entre les divers sites.

Afin de définir plus en profondeur le concept de *boundary crossing* et de *boundary object*, nous reprendrons les termes utilisés par Akkerman et Bakker (2011) :

The term *boundary crossing* was introduced to denote how professionals at work may need to “enter onto territory in which we are unfamiliar and, to some significant extent therefore unqualified” (Suchman, 1994, p. 25) and “face the challenge of negotiating and combining ingredients from

different contexts to achieve hybrid situations” (Engeström et al., 1995, p. 319). Star (1989; Star & Griesemer, 1989) introduced the concept of boundary object to indicate how artifacts can fulfill a specific function in bridging intersecting practices. p. 134.

Cette théorie a déjà permis de comprendre, par les travaux de Tuomi–Gröhn et Engeström (2003), la manière dont les étudiants envisagent les frontières entre les études et le monde du travail et entre les études et les lieux de stage. Aussi, les travaux de Gorodetsky et Barak (2008) ont envisagé les frontières entre la formation d'enseignant et la pratique pédagogique des écoles. Ces différentes études montrent que les individus doivent s'appuyer sur des valeurs et normes différentes pour trouver leur propre chemin.

Il semblerait, selon entre autres Edwards, Lunt et Stamou (2010), que les individus qui traversent les frontières courent toujours le risque de ne jamais être acceptés, reconnus. En effet, leur position peut être difficile, ambiguë, perçue comme périphérique par les acteurs de l'une ou l'autre communauté. Par ailleurs, si les individus ont les compétences pour gérer cette position, cela peut être très riche car permet de construire des ponts et d'enrichir les différents mondes. Pour cela, il est important que les individus fassent preuve de « *personal fortitude* » (Landa, 2008, p. 195). Pour traverser les frontières, les individus doivent non seulement interagir avec des interlocuteurs provenant d'univers professionnels variés, mais aussi articuler en eux-mêmes les différentes visions du monde qu'ils sont en mesure de mobiliser (Akkerman et al., 2006).

Selon Akkerman et Bakker, c'est en ce sens que les « *boundaries* » sont une perspective d'apprentissage en termes de compréhension, de développement identitaire, de changement de pratiques et de développement institutionnel. Toujours selon Akkerman et Bakker, quatre mécanismes d'apprentissage aux frontières coexistent : l'identification, la coordination, la réflexion et la transformation.

Au niveau du processus d'identification, un individu agissant simultanément dans différents mondes, peut négocier différentes identités et remettre en cause certaines différences culturelles des pratiques des mondes en question. Le potentiel d'apprentissage résulte du fait « that the boundaries between practices are encountered and reconstructed, without necessarily overcoming discontinuities. The learning potential resides in a renewed sense making of different practices and related identities » (Akkerman & Bakker, 2011, p.143).

Le processus de coordination nécessite, lui, un lien de communication entre les différentes pratiques pouvant prendre la forme d'un « *boundary object* » partagé entre les deux mondes. En croisant davantage les différentes pratiques, en les ritualisant, les frontières gagneraient en perméabilité. Ce processus consiste à établir une continuité, dépasser la frontière afin de faciliter les déplacements futurs entre les divers sites.

Le troisième processus est le processus de réflexion. Il consiste à comprendre et à expliquer les différences entre les pratiques et aussi à apprendre de nouvelles choses sur nos

propres pratiques et sur celles des autres (Williams & Wake, 2007). Voir les choses sous un angle neuf, différent a le potentiel d'enrichir les individus et leur identité. Ce processus peut ressembler à l'identification mais il s'en distingue, comme l'indique la citation suivante : « Where identification represents a focus on a renewed sense of practices and a reconstruction of current identity or identities, reflection results in an expanded set of perspectives and thus a new construction of identity that informs future practice » (Akkerman & Bakker, 2011, p.146).

Le dernier mécanisme d'apprentissage est le processus de transformation. Lorsque les mondes qui se croisent identifient un problème, les acteurs peuvent reconsidérer leurs pratiques et leurs interrelations et dès lors entrainer de profonds changements dans leurs pratiques, voire même créer de nouvelles pratiques intermédiaires. Ce mécanisme, plus que les trois autres, implique un réel dialogue et une collaboration effective entre les différents partenaires situés de part et d'autre de la frontière (Engeström et al. 1995).

En ce qui concerne notre recherche, nos étudiants adultes en reprise d'études, comme d'ailleurs, les étudiants de jour, font partie de divers mondes. Les lieux de stage et de formation ont parfois des règles de fonctionnement, des modalités d'action et d'interaction très différentes voire contradictoires. Par ailleurs, encore plus que les étudiants du jour, les étudiants adultes sont susceptibles de naviguer entre plusieurs domaines. Comment peuvent-ils, dès lors, construire de la continuité entre les différentes sphères d'activités sociales auxquelles ils appartiennent ?

Pour que ce glissement d'un rôle à l'autre, d'une vision à l'autre s'accorde au mieux, il est important que la formation prévoie des moyens facilitant ces passages (*boundary objects*) avec comme objectifs de réduire les couts générés par ces tensions, d'intégrer les apprentissages effectués dans les différents contextes et d'amener la construction d'un nouveau soi professionnel permettant une insertion sereine une fois sur le terrain.

1.2 L'impact de la formation initiale sur les tensions identitaires et les représentations professionnelles

Comme énoncé supra, la formation initiale représente une étape clé dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants en devenir. Elle constitue non seulement un espace d'apprentissage, mais aussi un moment de confrontation entre les représentations préalables du métier et les réalités, parfois déstabilisantes, de la formation et du terrain. Cette confrontation peut générer des tensions identitaires importantes (Mukamurera, 2014).

En effet, les futurs enseignants arrivent en formation avec des représentations préexistantes du métier, souvent construites à partir de leur propre parcours scolaire ou encore du parcours scolaire de leurs enfants concernant les ESC. Ces représentations sont mises à l'épreuve par les contenus théoriques abordés en formation et, surtout, par les stades, qui les

confrontent à la complexité du travail enseignant (Bourgeois, 1998). Ce processus de remise en question est nécessaire à leur développement professionnel, mais il peut entraîner des résistances à la fois cognitives et affectives, parfois vécues comme une crise identitaire (Beauchamp & Thomas, 2009).

Un élément central de cette transformation est la construction des « connaissances ouvragées », concept proposé par Vause (2011) pour désigner l'articulation personnelle que chaque futur enseignant établit entre ses croyances initiales, les apports théoriques de la formation, et ses expériences de terrain. Ces connaissances se construisent progressivement et sont essentielles à la pratique professionnelle. Toutefois, leur mise en œuvre dans des situations réelles, souvent imprévues, peut se révéler difficile. Cela nécessite des ajustements constants et une reconfiguration du projet identitaire (Perez-Roux, 2016).

Chez les étudiants de première carrière, Vause (2011) observe que beaucoup entrent en formation avec une image idéalisée du métier, qu'ils perçoivent comme humainement riche mais techniquement peu complexe. Pour nombre d'entre eux, seuls les stages suscitent un véritable intérêt. Or, ces stages, censés renforcer les apprentissages, peuvent au contraire réactiver les croyances initiales, accentuant ainsi l'écart entre les savoirs théoriques et les pratiques observées ou attendues sur le terrain.

Chez les ESC, cette tension prend parfois une forme particulière. Baeten et Meeus (2016) soulignent que de nombreux ESC perçoivent l'enseignement comme une voie plus équilibrée, moins stressante que leur carrière précédente. Cette représentation peut conduire à une désillusion face aux exigences concrètes du métier, qui s'avèrent bien souvent plus lourdes que prévu.

Perez-Roux (2016) met en évidence le rôle de la formation dans la construction d'une figure idéalisée de « bon enseignant », valorisant des qualités telles que la rigueur, l'écoute, la disponibilité ou encore l'équité. Cependant, à l'entrée dans le métier, ces idéaux se heurtent aux contraintes institutionnelles et aux réalités de terrain, générant chez certains un sentiment de décalage et de frustration identitaire. Cette tension pousse les enseignants débutants à ajuster leurs pratiques, parfois au prix d'un éloignement des idéaux nourris pendant la formation. Si cette adaptation témoigne d'une forme de résilience, elle peut aussi engendrer un malaise durable.

La recherche de Vause (2011) illustre ce phénomène : bien que les étudiants intègrent des savoirs issus d'une pédagogie constructiviste, ils ont tendance à réactiver leurs anciennes croyances lors des stages, en raison des contraintes du terrain. À mesure que les stages s'intensifient, ces tensions entre les apports de la formation et la réalité du métier deviennent plus saillantes.

Dans cette optique, Kaddouri (2019b) identifie plusieurs sources possibles de tensions identitaires au cours de la formation : la prise de conscience d'un manque de savoirs, le sentiment d'incompatibilité avec d'autres acteurs du champ éducatif, ou encore le décalage

entre l'identité passée et l'identité professionnelle en construction. Ces situations peuvent entraîner une remise en question personnelle, parfois accompagnée d'un mal-être.

Ainsi, les effets de la formation dépassent la simple transmission de savoirs. Ils touchent directement à la dynamique identitaire de l'enseignant en devenir. Comme le souligne Perez-Roux (2016), le parcours de formation engage un processus de transformation de soi, impliquant une reconfiguration des représentations personnelles et professionnelles.

Ces constats amènent à s'interroger sur la capacité réelle de la formation initiale à soutenir les futurs enseignants dans leur transition identitaire. Peut-elle aider à réguler les tensions vécues ? Offre-t-elle les appuis nécessaires pour permettre une intégration cohérente des différentes dimensions du soi professionnel ? Ces questions demeurent centrales pour évaluer l'impact de la formation sur la construction identitaire, notamment dans le cadre d'une reconversion vers le métier d'enseignant.

1.3 Rappel méthodologique

Ce second temps de notre étude longitudinale a pour objectif de comprendre comment les tensions identitaires repérées en début de formation ont évolué en fin de parcours, dans le cadre d'une RPV vers le métier d'instituteur primaire. En lien avec notre cadre théorique, nous considérons l'identité professionnelle comme un processus en construction continue, particulièrement marqué chez les ESC, qui doivent passer d'un univers professionnel à un autre (Akkerman & Bakker, 2011 ; Gohier et al., 2001).

À partir des résultats des deux premières récoltes (Temps 1), nous avons formulé deux hypothèses : d'une part, certains aspects de la formation peuvent raviver des tensions déjà présentes ou en faire émerger de nouvelles ; d'autre part, d'autres expériences vécues pendant le parcours peuvent, au contraire, aider à surmonter ces tensions. Ces tensions sont perçues comme des signes de réajustement identitaire, au croisement de plusieurs contextes : la formation, les stages et les parcours professionnels antérieurs (Perez-Roux, 2016 ; Vause, 2011).

Les données ont été recueillies lors d'entretiens semi-directifs enregistrés, menés entre juin 2022 et juin 2023, en fin de bac 3, soit après trois ou quatre années de formation, en fonction de l'étalement du temps de formation choisi par les répondants. Chaque entretien durait environ une heure et était structuré autour de cinq grandes questions explorant le vécu de la formation et les évolutions identitaires perçues. Pour aider les participants à se situer dans leur parcours, un schéma illustrant le déroulement de la recherche, dans son ensemble, leur a été présenté.

Comme lors des phases précédentes, une métaphore symbolisant leur vision actuelle du métier d'enseignant a été demandée. Cela permettait de mettre en perspective les représentations initiales et celles de fin de formation.

Sur les neuf participants de la première étude, seuls sept ont été rencontrés lors du deuxième temps. En effet, David et Éric ayant interrompu leur parcours au cours de la première année de formation, leur suivi s'est arrêté à l'issue de la première phase. Les éléments ayant conduit à cet arrêt sont détaillés dans la description de leurs parcours présentée au chapitre 3.

L'analyse repose sur une approche combinant analyse thématique et théorie ancrée informée (Thornberg, 2012). Les récits ont été synthétisés sous forme de monographies, permettant à la fois de respecter la singularité de chaque trajectoire et d'identifier des éléments récurrents. Cette approche biographique s'avère particulièrement pertinente pour étudier les transformations identitaires liées aux passages entre univers professionnels et de formation.

2. Résultats

Les résultats sont issus de l'analyse monographique de nos répondants au Temps 2, lors de la 3^{ème} récolte de données. Nos résultats seront structurés comme suit.

Dans la première section (2.1), nous présenterons, au travers du vécu de la formation et de l'identification du bagage antérieur par les répondants, les éléments qui peuvent constituer des leviers ou des freins à la réalisation harmonieuse de la reconversion professionnelle.

Dans une seconde section (2.2), nous ferons le point, répondant par répondant, quant à l'évolution des tensions mises en avant lors de la première récolte de données, tensions qui les avaient engagés dans un processus de RPV.

Dans une dernière section (2.3), nous reviendrons sur l'évolution de leurs représentations du métier au terme de la formation.

2.1 Leviers et freins identifiés dans le vécu de la formation en termes de régulation identitaire

Des leviers identitaires : apports positifs du vécu de la formation

Le vécu de la formation est globalement perçu comme riche et positif par nos ESC. Il contribue de manière significative à la construction de leur nouvelle identité professionnelle, tant par le contenu de la formation en elle-même, que par les ressources internes qu'ils mobilisent ou encore par les soutiens externes qu'ils reçoivent.

Un cadre relationnel soutenant et bienveillant

Plusieurs ESC soulignent la qualité des interactions entre pairs comme une ressource précieuse. Alain évoque « plein de profils d'étudiants différents » (L.90–91) et une ambiance « super » (L.348). Daphné parle d'une « véritable entraide » (L.291), et Doriane parle avec beaucoup d'émotions du côté bienveillant présent entre les étudiants au sein de la formation,

« ça a vraiment été quelque chose qui nous a tous porté. Oui ça m'émeut » (L.96–97). L'équipe de formateurs est également un soutien pour l'ensemble des répondants, Dina souligne leur disponibilité et accessibilité. Selon elle, les formateurs « savaient qu'ils avaient un autre public et [...] prenaient en compte aussi le fait qu'on avait tous une vie de famille à côté, d'autres impératifs. » (L.284–286). La bienveillance des pairs et des formateurs a également eu des effets positifs sur l'estime de soi et le développement personnel d'Astrid qui nous rapporte : « Moi qui n'osais pas parler [...] maintenant, j'y vais franco » (L.166–167).

Le rôle déterminant des stages et du programme

Les stages sont souvent cités comme moments d'apprentissage majeurs. Evelyne se sent utile et reconnue (L.191–192), Dina parle de retours valorisants : « j'avais apporté des choses » (L.455–456). Debbie note une bonne articulation théorie/pratique (L.121–124). Au niveau du programme, tous pointent la qualité globale des cours, Doriane se sent outillée et elle a le sentiment d'avoir vraiment appris plein de choses, « les outils sont géniaux, tout ce qu'on a pu apprendre » (L.22) et « mon sac à dos, il est bien rempli » (L.16).

Des compétences antérieures réinvesties

Le bagage professionnel antérieur constitue un levier fort de régulation identitaire. Daphné mobilise sa rigueur juridique : « il faut être extrêmement structuré [...] c'est très aidant » (L.401–403). Dina parle de son assertivité développée dans son métier précédent qui lui « a appris surtout dans les relations avec les autres personnes, à ne pas se laisser faire. [...] Enfin oui, je crois que quand on commence n'importe quel métier, on n'est pas sûr de soi. » (L. 390–391). Astrid valorise son rôle de mère pour comprendre les enfants et les parents (L.276–280), tout comme Evelyne qui se sent « plus vite une adulte de référence » (L.229–232). Debbie évoque son sens de l'observation hérité de la médecine (L.333–335) ainsi que des techniques apprises lors de ses précédentes carrières tel le massage qu'elle voudrait intégrer dans sa pratique de classe « des projets comme ça dans ma classe sur le bien-être, sur la santé, etc., » (L. 66–67).

Un entourage souvent moteur

Pour nombre d'ESC, l'entourage a joué un rôle de soutien émotionnel et logistique : Evelyne dit avoir été « portée par [ses] collègues » (L.259–260), Doriane parle de sa belle-famille « qui a tout fait pour que [je] réussisse » (L.295), et Astrid évoque une organisation familiale adaptée : « On a établi des règles » (L.249). Ce soutien favorise leur engagement.

Des freins persistants dans la régulation identitaire

Malgré ces apports, les ESC rencontrent également des obstacles notables qui pourraient freiner ou assombrir leur transition professionnelle.

Une charge (mentale) éprouvante et un rythme trop/trop peu soutenu

La surcharge liée à la densité du programme, aux travaux de groupe et aux stages est un motif récurrent. Daphné relate un burnout : « je suis quand même dans un état de totale saturation » (L.6–8). Evelyne parle d'une formation « fatigante » et « dense » (L.401), et Debbie confirme : « pas mal de boulot » (L.287). Les travaux de groupe sont parfois sources de tensions, notamment en cas d'objectifs divergents comme le relatent certains de nos répondants (Alain, L.381 ; Astrid, L.329–332 ; Daphné, L.24–26). Parallèlement, le rythme de la formation, des cours n'est pas toujours adapté aux divers profils des étudiants adultes en reprise d'études, Dina, par exemple, a eu la sensation de s'ennuyer parfois. En effet, elle avait

déjà tout lu, tout compris et je savais à la limite ce que le Powerpoint suivant allait me dire. (Rires). Vraiment parce qu'ils étaient bien faits et que tout ça coulait. (Rires). Voilà, il y avait des moments pour moi, c'était ennuyant parce que j'attendais (L.186 – 188).

Astrid et Alain, perçoivent la formation comme très dense avec des contenus parfois complexes et décident alors de l'étaler sur quatre années plutôt que trois.

Des stages parfois mal vécus

Malgré leur portée formatrice, les stages peuvent également constituer des espaces de doutes et de tensions. Cinq répondants sur sept ont évoqué des expériences marquées par un stress important, souvent en lien avec des maîtres de stage peu soutenant, voire maltraitants. Daphné, par exemple, raconte une incompatibilité relationnelle qui a déstabilisé son parcours :

Alors, peut-être parce que je ne suis pas un assez bon prof. Peut-être ou... oui, non, voilà. Je ne sais pas dire pourquoi en fait. Un des deux stages ne s'est pas bien passé là, je crois parce qu'il y a eu une véritable incompatibilité d'humeur avec le maître de stage (Daphné, L.417–419).

Debbie rapporte elle aussi une situation conflictuelle avec un maître de stage proche de son âge, qui a remis en question sa posture professionnelle :

Avec cette maître de stage-là qui avait plus ou moins mon âge et ça passait vraiment pas. Et...et c'est vrai que moi, avec les années et peut-être aussi avec ce que j'ai vécu, je ne laisse plus passer quand je me sens...en tout cas, pas respectée (Debbie, L.271–274).

Doriane a subi une expérience similaire avec un maître de stage peu respectueuse envers les élèves et en garde un souvenir très douloureux : « c'était très très frustrant et j'en garde un très mauvais souvenir. Vraiment, ça a été vraiment le stage de l'horreur » (L.436–437).

Evelyne partage un vécu similaire. Ébranlée par l'attitude de sa maître de stage, elle a sérieusement envisagé de mettre un terme à sa formation : « Je me suis vraiment beaucoup demandée si j'allais terminer la formation. Euh. Et puis je me suis dit que...fin, je ne pouvais

pas laisser à une personne mauvaise ce pouvoir-là, sur, sur ma formation, sur mes envies, etc. » (Evelyne, L.118–120).

Des inquiétudes liées à l'entrée dans le métier

À la sortie de formation, plusieurs répondants expriment des doutes importants quant à leur légitimité ou à leurs compétences. Evelyne résume ce sentiment d'insécurité en déclarant : « j'ai peur de ne pas être compétente » (L.95), illustrant une tension identitaire persistante face à la prise de fonction. Daphné s'interroge sur le type d'école dans lequel elle pourrait s'épanouir, soulignant une tension entre ses valeurs personnelles et la réalité du terrain : « moi, tout ce qui est discrimination positive, ça me plaît (L.456) ; « mais ça veut dire plus de petits déjeuners à la maison, plus de confort de vie. Donc, je me dis mais, finalement, cette nouvelle fonction va vraiment très fortement emmerder ma famille. Voilà. » (L.241–246) »

Doriane, quant à elle, doute de sa capacité à affronter certaines réalités du métier. Elle confie :

Et parfois je me dis en fait, je ne suis pas sûre que je sois prête à tout ça. En fait, c'est quelque chose qui m'effraie vraiment pour l'avoir vu en observation, on dit "Ouh là là dans quelle position d'instabilité je serais en fait" (L.267–269).

Elle regrette l'absence d'un temps de transition plus progressif entre la fin de la formation et l'entrée dans la profession : « pour vraiment prendre le rythme, parce que là, entre je termine mes stages et je commence à travailler, bah c'est quand même un peu violent quoi, oui. » (Doriane, L.277–279).

Par ailleurs, plusieurs ESC redoutent la planification d'une année scolaire complète, ainsi que la gestion de groupe, qui représentent des sources majeures de stress. Dina, par exemple, exprime une forte inquiétude face à la gestion de la classe et à l'aménagement de l'espace. Elle décrit sa recherche d'une disposition rassurante des bancs, tout en étant consciente qu'elle devra s'adapter : « Très flippant (rires). [...] je cherche une disposition de classe. [...] le frontal me rassure. Je vais avoir l'œil, les yeux, tout le monde. Ce n'est pas la pédagogie de l'école donc, je change » (Dina, L.133–135).

Ces doutes et appréhensions montrent que, même si l'entrée dans le métier a été longuement préparée et espérée, elle reste un moment délicat, souvent teinté d'une certaine fragilité. Pour beaucoup, c'est une période où la confiance doit encore se construire.

Un soutien ambivalent de l'entourage

Enfin, si le soutien familial peut être un levier, il peut aussi devenir une source de tension. Daphné évoque la saturation de son mari (L.516–518), Debbie parle d'un compagnon « fort seul » (L.348–349) et Doriane, émue, regrette le manque de reconnaissance de ses parents : « Pas de resto pour fêter ça » (L.286–288). Certaines remarques dévalorisantes, comme celles

rapportées par Daphné sur la prétendue « facilité » du métier (L.500), nourrissent un sentiment d'incompréhension.

2.2 Evolution des tensions identitaires

Afin de mieux comprendre les dynamiques de reconversion, cette section retrace, pour chaque répondant, l'évolution de ses tensions identitaires depuis son désengagement du métier précédent (Temps 1) jusqu'à la fin de la formation (Temps 2). Cette analyse permet de mettre en lumière les trajectoires individuelles, les régulations identitaires progressives, mais aussi les fragilités persistantes à l'approche de l'entrée dans le métier.

Alain

Au début de la formation, Alain exprimait un mal-être professionnel lié à son activité de professeur de golf : désaccords éthiques, instabilité financière et surcharge horaire altéraient son équilibre personnel et conjugal. Ce contexte avait conduit à un désengagement progressif et à une remise en question profonde de son parcours. Il cherchait alors, à travers la reconversion, davantage de stabilité et de sens, ainsi qu'un meilleur équilibre de vie.

En fin de formation, une régulation de ces tensions semble amorcée. Sur le plan financier, il se montre rassuré : « Le métier d'enseignant, on est quand même valorisé au niveau financier et c'est une sécurité » (L.77–78). Ce constat répond à l'une de ses attentes principales. Par ailleurs, l'équilibre de vie, autre tension initiale majeure, semble pouvoir être atteint : « J'avais un peu peur au niveau vie de famille, mais on l'implique dans la préparation, donc c'est riche aussi » (L.83–84). Alain évoque également l'importance d'un rythme de vie partagé avec sa compagne : « On va être 2 enseignants [...] il y a vachement moyen de s'organiser » (L.182–184).

Ces éléments traduisent une dynamique identitaire positive. Si des défis subsistent – notamment la charge de travail inhérente au métier – Alain semble aujourd'hui plus confiant, outillé et apaisé dans sa posture d'enseignant.

Astrid

Astrid entamait sa formation après un long vécu de souffrance au travail : harcèlement, perte de sens, routine, manque de stimulation et faible estime d'elle-même. Sa reconversion visait une activité professionnelle plus valorisante, dans laquelle elle se sentirait utile, créative et épanouie.

En fin de formation, plusieurs tensions semblent régulées. Elle affirme avec enthousiasme : « Quand je suis dans la classe avec les enfants, je me plais vraiment bien » (L.43–44) et « j'ai envie de travailler » (L.41–42). Elle décrit le métier d'enseignant comme profondément porteur de sens : « C'est un métier qui a vraiment tout son sens hein [...] faire grandir les enfants » (L.209–210). Elle apprécie également la diversité de la profession : « Je ne pense pas qu'il y ait de routines dans l'enseignement » (L.214). Par ailleurs, son désir de

créativité s'exprime dans ses pratiques : « J'adore faire l'art plastique avec les enfants [...] mon côté créatif a peut-être pris une autre dimension » (L.232–235).

Cependant, certaines fragilités demeurent. Astrid reste sujette à une faible estime d'elle-même : « Je suis quand même fort stressée, je me demande toujours si je vais y arriver » (L.39), bien qu'elle reconnaisse avoir gagné en confiance grâce aux stages : « J'ai pris confiance en moi petit à petit [...] maintenant je me sens quand même prête » (L.40–41). Une tension nouvelle apparaît, liée à la peur de reproduire des relations professionnelles toxiques : « J'ai vraiment peur de toute cette équipe enseignante [...] de retourner dans la même ambiance qu'au travail avant » (L.392; L.396).

Astrid semble donc engagée dans un processus de reconstruction identitaire, porté par le sens et l'utilité retrouvés dans l'enseignement, mais encore fragilisé par une faible estime de soi et des blessures relationnelles non totalement cicatrisées.

Daphné

Daphné entame sa reconversion avec un profond désaccord vis-à-vis de son ancien métier, dans lequel elle ne trouvait plus de sens. Elle aspirait à « être plus épanouie, plus heureuse dans ma vie de famille et professionnelle » (L.203–204). En fin de formation, Daphné mentionne que le métier d'IP est un métier de sens néanmoins, la tension initiale liées à la conciliation de la vie de famille et professionnelle ne s'est pas apaisée, mais aggravée. Elle évoque une grande fatigue mentale : « un burn juillet avant un burnout [...] je crois qu'on peut parler d'un burnout » (L.6–9), qu'elle attribue à « un trop plein au niveau de la formation » (L.16–17). Elle se dit perfectionniste, ce qui rend les travaux de groupe particulièrement éprouvants : « ces travaux de groupe me prennent un temps dingue » (L.24–26) ; elle évoque la « charge de travail dingue » du métier (L.210) et une inquiétude de ne pas réussir à concilier vie familiale et professionnelle : « je ne sais pas si moi je vais réussir à gérer ma vie de famille » (L.220).

Par rapport à ces éléments et suite aussi à des soucis avec certains de ses maîtres de stage, Daphné est en doute quant à sa réorientation. Elle confie : « Est-ce que j'ai vraiment toutes les qualités pour pouvoir bien enseigner ? Je ne sais pas » (L.537–538). Elle évoque même l'idée d'un retour au droit, tout en affirmant ne pas s'y voir non plus (L.534), révélant une ambivalence. La formation ne semble pas avoir permis à Daphné de consolider sereinement son projet de reconversion ; au contraire, elle a plutôt ravivé ses doutes quant à la pertinence de ce choix.

Debbie

Avant la formation, Debbie ressentait une perte de sens dans son métier de médecin, marquée par la pression, la surcharge, et un rejet d'un environnement individualiste : l'étudiant type en médecine très "moi, je sais tout [...] très carré" » (L.122–123). Sa reconversion, amorcée après la perte de son enfant, était motivée par la quête d'un métier plus humain, utile et aligné avec ses valeurs.

En fin de formation, plusieurs tensions semblent régulées. Elle se sent désormais à sa place : « c'est un monde dans lequel je me sens mieux » (L.116–117), avec des « relations enseignants, relations camarades [...] vraiment nickel » (L.169). Contrairement à son passé médical, elle perçoit ici plus d'ouverture : « les gens sont quand même plus ouverts à la réflexion » (L.205–206). Les stages, sont perçus comme « un peu stressants » (L.359) et le relationnel avec les maîtres de stage n'est pas toujours positif :

Avec cette maître de stage-là qui avait plus ou moins mon âge et ça passait vraiment pas. Et...et c'est vrai que moi, avec les années et peut-être aussi avec ce que j'ai vécu, je laisse plus passer quand je me sens...en tout cas, pas respectée. Et donc, c'est vrai que je me suis permise (L. 247-250).

Néanmoins, les stages sont vécus comme bien plus légers qu'en médecine : « c'est incomparable quoi » (L.361). Elle se sent plus mature : « ici je suis aussi plus âgée, j'ai déjà vécu des choses » (L.363).

Son attachement aux enfants est un moteur fort : « le côté vivant des enfants [...] me porte énormément » (L.124–125). Elle évoque même : « ça a été ma lumière pendant trois ans » (L.356–357), soulignant l'effet réparateur de la formation. Elle affirme ne pas regretter son choix : « pour l'instant, je ne le regrette pas [...] c'est clairement lié à mon histoire (L.441–444).

La formation a ainsi permis une reconstruction identitaire marquée par un recentrage sur ses valeurs profondes. Seule une difficulté avec certains maîtres de stage émerge.

Dina

Avant sa reconversion, Dina vivait un profond désengagement dans son métier de juriste, qu'elle décrivait comme répétitif, dénué de sens et de créativité : « une dame derrière son ordinateur avec une pile de dossiers [...] effondrée » (L.22–24). Elle aspirait à un métier plus vivant et épanouissant.

En fin de formation, ces tensions initiales semblent globalement régulées. Dina retrouve un sentiment d'utilité et de créativité : « je crois vraiment que je pourrai l'exprimer [...] je vais pouvoir, vraiment, innover » (L.451–453). Les retours positifs en stage ont renforcé son sentiment d'efficacité : « on m'a réellement exprimé que j'avais apporté des choses aux élèves » (L.455–456), confortant son choix de reconversion.

Cependant, de nouvelles tensions émergent. Elle évoque une charge mentale élevée : « j'ai peur pour ma tête [...] il faudrait que je trouve le bouton off » (L.40–41), et une difficulté à faire des choix quant à son futur environnement professionnel : « le projet pédagogique, le public accueilli... tout ça entre en compte » (L.348–352). Elle opte finalement pour une option plus sécurisante : « je vais aller vers quelque chose qui me rassure » (L.356–358), montrant une volonté de préserver son équilibre.

En somme, Dina est parvenue à restaurer du sens et à valoriser ses compétences, mais l'entrée dans le métier s'accompagne d'un nouveau besoin de régulation, notamment face à

l'incertitude et à la complexité des choix professionnels à faire ainsi que la gestion de sa vie privée et professionnelle.

Doriane

Avant sa reconversion, Doriane exprimait un profond désenchantement vis-à-vis de son ancien métier, qu'elle percevait comme vide de sens, compétitif et axé sur la rentabilité : « tout tournait autour de l'argent », « j'étais un pion » (T1). Elle aspirait à un métier passion, humain, et porteur de valeurs telles que la solidarité et l'ouverture.

En fin de formation, ses tensions initiales semblent largement régulées. Elle affirme se sentir pleinement à sa place : « encore plus à ma place qu'à ma place » (L.36) et « ici je sais pourquoi je me lève le matin » (L.159–160). Elle met en avant la portée sociale du métier : « je suis assez impressionnée [...] à quel point on a un impact sur toute leur vie » (L.169–170) et conserve son idéal d'un métier ayant du sens : « j'ai toujours cette envie d'aider » (L.155–156).

Les tensions financières exprimées au départ semblent elles aussi apaisées. Grâce au soutien de son conjoint, elle a pu relativiser ses pertes matérielles : « j'ai récupéré une vieille Polo et c'est très bien » (L.188–190) ; « ça ne m'inquiète plus du tout » (L.191). Elle prend également du recul sur les normes de réussite inculquées dans ses études initiales : « réussir c'est avoir la plus grande voiture [...] aujourd'hui je relativise » (L.196–204).

Néanmoins, une tension nouvelle apparaît en lien avec la charge de travail à venir et son impact sur sa vie de couple : « j'étais très embêtée [...] il va pouvoir respirer, et en fait non » (L.323–324). Le métier, d'abord perçu comme compatible avec une vie de famille, soulève aujourd'hui une inquiétude quant à l'équilibre à maintenir. Par ailleurs, lors des stages, elle a rencontré une enseignante avec laquelle elle ne partageait pas sa façon de faire la classe « elle les traitait mais comme des chiens quoi, elle leur criait dessus à longueur de journée, du chantage tout le temps, enfin c'était horrible, mais vraiment horrible » (L.442–444). Néanmoins, Doriane prend du recul « Ben voilà, c'est un cas et y en a d'autre des instits comme ça, mais toi, tu ne seras pas comme ça, ça c'est sûr » (L.447–448).

Ainsi, Doriane semble avoir trouvé un alignement fort entre ses valeurs et son nouveau métier, tout en anticipant les ajustements nécessaires qu'il faudra faire pour préserver son équilibre personnel.

Evelyne

Avant sa reconversion, Evelyne occupait un poste qu'elle appréciait pour son utilité sociale, mais elle en ressentait les limites : une forme d'usure émotionnelle et institutionnelle face à une misère sans fin. Ces tensions l'avaient poussée à chercher un métier plus soutenable, mais toujours porteur de sens.

En fin de formation, elle montre qu'elle a en partie régulé ces tensions. Sur le plan émotionnel, elle reconnaît sa sensibilité : « je suis quelqu'un qui m'attache très vite aux

élèves, à leur devenir [...] à 47 ans, je ne changerai plus » (L.87–89), mais affirme avoir développé des stratégies pour se préserver : « c'est quelque chose que je dois apprendre : à me ménager » (L.90). Elle adopte une posture plus lucide sur ses propres limites.

Concernant l'institution scolaire, elle garde une certaine inquiétude, consciente que « c'est un métier qui peut être très usant » (L.337) et peu reconnu. Toutefois, elle relativise en misant sur la durée limitée de sa carrière : « je me dis, beh, je n'y suis que pour 20 ans » (L.340). Ce recul lui permet de mieux accepter les contraintes du métier.

Elle met aussi en place des stratégies de protection, comme le changement régulier de public ou de classe, pour éviter la routine et préserver son enthousiasme. En parallèle, une tension nouvelle apparaît autour de sa propre compétence : « tout me fait peur, en fait. J'ai peur de ne pas être compétente » (L.95), signe d'un doute persistant lié à l'entrée dans le métier.

Ainsi, Evelyne montre une capacité de régulation identitaire fondée sur l'expérience, l'ajustement et la projection réaliste, tout en faisant émerger une nouvelle vulnérabilité liée à sa légitimité professionnelle.

En conclusion, entre le temps 1 et le temps 2, une régulation identitaire globale est observée chez six des sept répondants. Seule Daphné semble davantage fragilisée en fin de parcours, remettant même en question son choix de reconversion. Pour la majorité donc, les tensions initiales tendent à s'apaiser au fil de la formation. Toutefois, de nouvelles tensions peuvent rester ou émerger, notamment autour de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, au niveau des relations avec les maîtres de stage ou encore autour du sentiment de compétence relatif à l'entrée dans le métier.

2.3 Evolution des représentations du métier

Une vision du métier plus riche et plus nuancée

La formation semble avoir profondément élargi la représentation du métier d'enseignant chez plusieurs ESC. Beaucoup prennent conscience de la pluralité des casquettes que recouvre cette fonction : enseignement, gestion de groupe, transmission de valeurs, posture éducative... Alain résume bien cette évolution : « on n'est pas qu'enseignant je pense pour les enfants [...] on est quand même un référent où les enfants peuvent déposer aussi des choses de la vie et qu'on peut les accompagner sur leur développement qui n'est pas qu'intellectuel » (Alain, L.34–36). Doriane souligne également : « on n'est pas juste instit. On a tellement de casquettes » (L.218–219).

Les représentations se précisent aussi dans la dimension organisationnelle. Dina évoque : « Les choses, c'est une gestion du temps, une gestion d'un groupe, une gestion des matières. [...] tout se passe très fort dans une classe » (L.12–16). Evelyne, quant à elle, décrit cette complexité à travers une métaphore évocatrice : « Alice au pays des merveilles avec en arrière-plan le lapin blanc qui court après le temps » (L.6–11).

Une affirmation de la posture pédagogique

Chez plusieurs répondants, la formation a permis de dépasser une vision transmissive du métier et une tendance à mettre en place une pédagogie constructiviste, de la ludopédagogie et de favoriser également l'« *outdoor education* ». Astrid, par exemple, souligne : « Institut n'est pas juste donner cours de maths $1+1=2$ [...] tout est dans la manière de faire et pas la matière » (L.473–475). À la suite de sorties pédagogiques vécues en formation, Evelyne a changé de regard sur la pédagogie :

Waw, c'est super ! (...). Et donc ça, je suis contente parce que je n'aurais pas... si je n'avais pas été obligée de le faire dans ce cadre-là, mon regard n'aurait pas changé. Tandis que maintenant, je sais quand je vais visiter un truc que je regarde les choses tout à fait différemment (L.153 – 159).

Et Debbie ajoute : « j'aime beaucoup aussi et tout ce qui est jeux. Enfin l'apprentissage par le jeu » (L.234 – 235).

La gestion de l'hétérogénéité et de la différenciation : un apprentissage marquant

Un point majeur d'évolution concerne la prise de conscience de l'hétérogénéité des classes. Doriane, par exemple, est marquée par « les différences de niveau entre les élèves et tout ce qui est troubles » (L.213–215), alors qu'elle n'avait pas été confrontée à cela dans son propre parcours scolaire. Astrid insiste quant à elle sur l'importance de « connaître ses élèves, savoir aller les chercher là où ils ont des atouts » (L.516–518).

Le rapport à la charge de travail : entre confirmation et surprise

La charge de travail est un aspect souvent redouté dès l'entrée en formation. Plusieurs répondants confirment ou nuancent cette représentation initiale. Alain note : « Il va y avoir du taf » (L.75), mais relativise : « 14 h en plus du travail, ce n'est pas insurmontable » (L.81–82). À l'inverse, Astrid s'étonne : « Je n'imaginais pas que la charge de travail soit aussi énorme pour cette profession-là » (L.435–436).

Le regard sur les collègues et la collaboration

Les représentations concernant l'équipe éducative évoluent aussi. Alain, qui redoutait des relations tendues entre collègues, revoit sa perception : « On vit ensemble et on peut échanger avec tout le monde [...] ça doit rester constructif les échanges » (L.134–136). Evelyne nuance son idéal initial : « j'ai durement appris que ça n'était pas toujours le cas » (L.112–114), mettant en lumière l'importance du choix de l'établissement.

Un métier porteur de sens confirmé

Pour la majorité des répondants, le métier d'enseignant garde, voire renforce, sa portée symbolique et sa valeur humaine. Debbie déclare : « je veux tous les aider et de tous les amener [...] de tous les faire avancer quoi » (L.310–311). Astrid affirme quant à elle : « c'est un métier qui a vraiment tout son sens » (L.205), dans l'accompagnement global de l'enfant.

Ce bilan met en évidence une réelle évolution des représentations du métier au fil de la formation, souvent dans le sens d'une complexification et d'un enrichissement.

3. Discussion

Cette recherche vise à mieux comprendre ce que vivent les ESC qui ont choisi de réaliser une RPV vers le métier d'instituteur primaire. Dans cette deuxième phase de notre étude, nous avons voulu analyser plus précisément l'impact de la formation sur l'évolution des tensions qui, au départ, les avaient poussés à quitter leur métier précédent. Deux hypothèses ont guidé notre réflexion : d'un côté, certains éléments vécus pendant la formation pouvaient raviver des tensions déjà présentes ou même en faire apparaître de nouvelles ; de l'autre, certaines expériences pouvaient au contraire aider à surmonter ces tensions et à avancer dans leur parcours.

Les résultats de notre étude vont dans ce sens : ils confirment partiellement ces deux hypothèses, mais montrent surtout combien les parcours de ces futurs enseignants sont complexes. Ils se trouvent souvent dans une sorte d'« entredeux » identitaire, comme l'évoque Perez-Roux (2019), partagés entre leur passé professionnel et le nouveau métier qu'ils essaient de s'approprier. Leur cheminement est fortement influencé par leur vécu antérieur et par la manière dont ils arrivent à faire le lien entre ce qu'ils étaient et ce qu'ils souhaitent devenir.

3.1 Des tensions au tremplin : ce que la formation fait aux ESC...

En fin de formation, la majorité de nos répondants semblent avoir trouvé un certain équilibre identitaire. Les tensions initiales liées à la quête de sens et à l'adéquation entre leurs valeurs personnelles et le métier apparaissent comme régulées : tous affirment que la profession d'enseignant correspond, à ce niveau, à leurs aspirations. Le choix de la reconversion semble validé du point de vue des motivations profondes et de la cohérence personnelle.

Cependant, d'autres tensions, plus contextuelles, demeurent ou émergent en fin de parcours. C'est notamment le cas de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Chez trois répondants, cette question était déjà présente au début de la formation. Deux d'entre eux semblent avoir trouvé des ajustements satisfaisants, mais pour l'une, cette tension s'est accentuée au point de susciter un doute quant à la pertinence de sa réorientation. Plus encore,

chez deux autres répondants, cette problématique apparaît comme une tension nouvelle, révélée par les exigences du métier telles qu'elles se manifestent concrètement. Cela montre à quel point cette articulation, souvent pensée comme secondaire en début de formation, peut devenir centrale une fois confrontée à la réalité du terrain. Une autre tension potentielle qui émerge est la difficulté avec les maîtres de stage, que ce soit au niveau de la posture pédagogique des ESC qui diffère de celle du maître de stage ou au niveau relationnel.

Ces constats nous amènent à une première observation majeure : la formation, et plus particulièrement les stages et la charge de travail, peuvent raviver des tensions identitaires préexistantes ou en faire naître de nouvelles. Bien qu'ils soient unanimement reconnus comme essentiels à la professionnalisation (Goyette & Martineau, 2018), les stages représentent un espace de confrontation intense entre les savoirs construits en formation et les réalités du terrain. Comme le montrent les travaux de Vause (2011) et de Perez-Roux (2016), ces moments de mise en situation peuvent parfois ébranler les certitudes des étudiants, notamment lorsqu'ils sont confrontés à des attentes floues ou à des relations tendues avec les maîtres de stage. Dans ces cas, le sentiment d'illégitimité peut se renforcer, alimentant le doute en son sentiment de compétence voire même la remise en question de l'orientation.

En parallèle, un autre facteur de tension récurrent tient au décalage entre les représentations initiales du métier d'enseignant et la réalité vécue lors des immersions professionnelles. Plusieurs répondants expriment une surprise, voire une désillusion, face à la complexité du rôle enseignant. La prise de conscience des multiples fonctions à assumer vient souvent bousculer l'image initiale, centrée sur la seule transmission des savoirs. À cela s'ajoute une charge de travail plus importante qu'anticipée, notamment en termes de préparation, de différenciation, et de gestion du temps, qui peut générer stress et découragement.

Ce décalage entre attentes idéalisées et contraintes réelles s'accompagne fréquemment d'un sentiment d'insécurité professionnelle (Carlier et al., 2012). Comme le rappelle Kelchtermans (2009), l'identité professionnelle se construit à partir de plusieurs dimensions – l'estime de soi, la satisfaction personnelle, et la manière dont on se représente son rôle. Lorsque ces repères sont mis à mal, l'individu peut entrer dans une phase de fragilisation identitaire, marquée par l'incertitude, la démotivation ou la perte de confiance. Dans ce contexte, un facteur apparaît comme particulièrement déterminant pour maintenir l'engagement : le soutien social. Mis en lumière notamment par Vertongen (2020), il joue un rôle crucial dans les moments de surcharge ou de remise en question. C'est ce que confirment plusieurs de nos répondants, qui évoquent le soutien reçu de leurs pairs, de leur entourage familial ou encore de certains formateurs comme un appui essentiel pour tenir le cap, se sentir légitimes et poursuivre leur parcours de reconversion.

Mais tout n'est pas fait de tensions et de difficultés. La formation apparaît aussi, pour l'ensemble de nos répondants, comme un espace d'évolution, d'apprentissage, de

développement identitaire et est globalement perçue de manière positive. Les cours sont généralement perçus comme stimulants, en particulier grâce à l'articulation entre théorie et pratique, souvent citée comme un atout majeur. De même, les stages – bien qu'ils puissent être générateurs de doutes – sont reconnus pour leur rôle formateur et leur capacité à confronter les ESC à la réalité du métier. Un autre élément notable réside dans le développement progressif d'une posture pédagogique alignée avec les aspirations personnelles des ESC. Alors qu'ils adoptent souvent, en début de formation, une approche plutôt transmissive, beaucoup évoluent vers des pratiques plus actives, intégrant des courants comme le socioconstructivisme, l'éducation en plein air (*outdoor education*) ou encore la ludopédagogie. Cette évolution semble davantage faire écho aux travaux de Chambers (2002) qu'à ceux de Tigchelaar et al. (2012).

Dans cette dynamique de transformation, le bagage antérieur joue un rôle central. Dès l'entrée en formation, les compétences issues de leurs parcours précédents sont évoquées par les répondants comme des appuis rassurants, renforçant leur sentiment d'efficacité. À la fin du cursus, ces compétences sont perçues non seulement comme ayant facilité la réussite académique, mais aussi comme des leviers solides pour aborder le métier d'enseignant. Organisation, communication, gestion d'équipe, expérience du public ou connaissance du monde du travail : autant de savoir-faire transférables que les ESC identifient comme des ressources précieuses.

Toutefois, cette richesse n'est pas toujours pleinement reconnue ni valorisée par l'institution ou les équipes de terrain. Cela traduit sans doute une certaine difficulté des dispositifs actuels à prendre en compte les spécificités de ce public en reconversion. Et pourtant, lorsqu'elles sont reconnues et mobilisées, ces compétences deviennent de véritables ressources dans la construction d'une nouvelle identité professionnelle. Gohier et al. (2001) désignent ce processus par le terme d'identisation, soit la capacité à réintégrer ses savoirs expérimentiels dans un nouveau rôle professionnel.

Nos données illustrent concrètement cette dynamique. Dina, par exemple, mobilise ses compétences juridiques pour structurer ses préparations de cours : « une préparation, c'est un peu comme un raisonnement juridique » (L.406). Debbie, quant à elle, transpose son expérience médicale dans la relation pédagogique, en développant une écoute attentive des besoins des élèves. Ces exemples montrent combien le transfert des compétences antérieures peut contribuer à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007), tout en aidant à faire face aux multiples défis du métier.

Ces éléments témoignent de la richesse que représente l'expérience antérieure dans les processus de reconversion, à condition qu'elle soit reconnue, mobilisée et intégrée de manière constructive. Or, cette mobilisation ne se fait pas sans ajustements, ni frictions : elle suppose des passages, parfois délicats, entre des univers professionnels aux logiques, aux langages et aux attentes différentes. C'est précisément dans ces mouvements entre les mondes – l'ancien métier, la formation et le terrain scolaire – que s'inscrit la dynamique du *boundary crossing*

(Akkerman & Bakker, 2011). Pour mieux comprendre comment ces allers-retours nourrissent, transforment ou déstabilisent l'identité professionnelle en construction, nous allons à présent nous intéresser plus spécifiquement à la manière dont les ESC franchissent ces frontières et aux apprentissages qu'ils en retirent.

3.2 Entre deux mondes : quand la reconversion devient un espace d'apprentissage

Comme développé précédemment, la théorie du *boundary crossing* (Akkerman & Bakker, 2011) offre un cadre utile pour analyser les passages que vivent les ESC entre différents mondes : leur ancien métier, la formation, et les stages en école. Ces univers, porteurs de logiques, de normes et d'attentes souvent contrastées, exigent des ajustements continus. Cette circulation, bien que parfois source de tensions ou d'inconfort, constitue aussi un espace d'apprentissage riche. Selon les configurations, certains de ses apprentissages prennent la forme de plusieurs processus : identification, coordination, réflexion, transformation) pouvant se manifester à différents moments du parcours et dans des contextes variés, sans être liés de manière exclusive à un passage particulier (Akkerman & Bakker, 2011).

Le processus d'identification apparaît notamment lorsque des liens sont établis entre l'expérience professionnelle antérieure et les exigences du nouveau métier. C'est le cas, par exemple, d'une participante qui rapproche la structuration d'une leçon du raisonnement juridique mobilisé dans sa profession précédente, illustrant une tentative de continuité identitaire : « Une préparation, c'est un peu la même chose qu'un raisonnement juridique : on part d'un élément pour construire une progression » (Dina, L.406–408).

La coordination peut se manifester dans les ajustements pratiques face à des écarts entre les normes pédagogiques actuelles et les observations de terrain en stage ou encore les représentations d'une gestion de classe issues d'expériences personnelles antérieures. Ainsi, une étudiante choisit temporairement une organisation de classe qui la rassure, bien qu'elle s'éloigne des pratiques recommandées, traduisant une recherche d'équilibre entre sécurité personnelle et adaptation aux attentes institutionnelles.

Le processus de réflexion émerge quant à lui lorsqu'un décalage entre différents univers, valeurs ou représentations suscite une remise en question. Certaines participantes revoient ainsi leur conception de la réussite en rupture avec les standards matériels de son ancien milieu professionnel : « réussir c'est avoir la plus grande voiture [...] aujourd'hui je relativise » (Doriane, 1.196–204) ou encore leur rapport à la pédagogie, à la suite d'expériences formatives inattendues : « si je n'avais pas été obligée de le faire dans ce cadre-là, mon regard n'aurait pas changé » (Evelyne, L.153–159).

Enfin, nous sommes également face au processus complexe de transformation se produisant lorsqu'un savoir ou une compétence issue du passé ne sont pas simplement

transférés mais intégrés de manière créative dans de nouvelles pratiques, contribuant à construire une identité professionnelle recomposée. Une ancienne professionnelle de la santé, par exemple, élabore des projets pédagogiques autour du bien-être, articulant ainsi de façon innovante son parcours antérieur avec sa nouvelle fonction : « des projets comme ça dans ma classe sur le bien-être, sur la santé, etc. » (Debbie, L.66–67).

Les processus identifiés dans les parcours des ESC montrent que les passages entre différents mondes – professionnel, formatif et scolaire – sont des occasions d'apprentissage riches, mais parfois déstabilisantes. Ces franchissements de frontières, qu'ils soient choisis ou contraints, permettent de mieux comprendre les dynamiques identitaires à l'œuvre dans les RPV. Pour qu'ils deviennent de véritables leviers de développement, et non des sources de fragilisation, un accompagnement adapté est essentiel.

Dans cette optique, plusieurs auteurs insistent sur le rôle central de la formation dans la réussite de ces transitions. Mezirow et Taylor (2009) par exemple, proposent une approche transformative de la formation d'adultes, centrée sur la remise en question des croyances, des représentations et du sens attribué à l'expérience. Il considère que les apprentissages les plus significatifs émergent lorsque les individus sont amenés à interroger leurs cadres de référence et à construire de nouvelles façons de penser et d'agir. Dans le même sens, Masdonati et al. (2017) ou encore Baeten et Meeus (2016) soulignent l'importance d'un accompagnement différencié pour les adultes en reconversion. Celui-ci devrait inclure une phase préparatoire, une reconnaissance explicite des acquis antérieurs, un mentorat adapté, ainsi que des temps de réflexion partagée entre pairs. Eneau et al. (2012) insiste particulièrement sur la valorisation des acquis de l'expérience comme facteur de légitimation et de continuité identitaire, tandis que Perez-Roux (2019) met en avant le rôle des échanges entre pairs dans la construction de soi comme professionnel en devenir.

À partir de ces apports, plusieurs leviers concrets peuvent être mobilisés dans les dispositifs de formation. Il est d'abord essentiel de proposer des espaces d'expression et de mise en réflexion, où les ESC peuvent verbaliser les tensions vécues et donner du sens aux apprentissages réalisés en cours de parcours. Des outils comme les portfolios, les récits de pratique ou les groupes d'analyse des pratiques permettent d'accompagner ce travail de relecture. Il est également fondamental de reconnaître et de valoriser les compétences issues des parcours professionnels antérieurs. Des démarches comme la validation des acquis ou des activités qui relient passé et présent professionnel peuvent soutenir la construction d'une continuité identitaire et renforcer le sentiment de légitimité. Enfin, il importe d'encourager les projets pédagogiques personnels, en laissant une place à la créativité. Les initiatives qui articulent l'ancien métier et les nouvelles fonctions – comme on a pu l'observer chez Debbie – méritent d'être reconnues comme des formes originales et pertinentes d'appropriation du métier d'enseignant.

Ces différents éléments rappellent que la reconversion ne suit pas un parcours linéaire. Elle est faite d'allers-retours, de doutes, de réajustements successifs et parfois de ruptures

provisaires. Ces fluctuations, loin de traduire un échec, participent au contraire à la construction progressive d'une posture professionnelle nouvelle, souvent fragile, mais investie de sens. Ce que montrent les trajectoires des ESC, c'est que la reconversion ne consiste pas à rompre avec son passé, mais plutôt à construire des liens entre ce que l'on a été et ce que l'on devient. Pour cela, la formation initiale ne doit pas seulement transmettre des savoirs, mais aussi offrir un cadre souple, sécurisant et stimulant, capable d'accompagner la complexité de ces parcours.

Pour conclure cette discussion, il nous semble important de souligner les limites de notre étude, notamment liées à son caractère exploratoire. Le nombre de participants (sept au total) reste relativement restreint. Même si cette petite échelle nous a permis d'entrer en profondeur dans les parcours de formation et d'analyser finement les dynamiques identitaires à l'œuvre, les résultats obtenus ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des ESC en RPV vers le métier d'instituteur primaire.

Chapitre 6

Temps 3 – La concrétisation... Premiers pas sur le terrain

Le chapitre 6 présente la troisième et dernière recherche de notre étude longitudinale, menée un an après l'entrée dans le métier des enseignants de seconde carrière (ESC). Il s'intéresse au processus de socialisation organisationnelle, observé à travers ses trois domaines principaux : les relations au groupe de travail, l'appropriation des tâches d'enseignement, et l'adaptation au fonctionnement de l'organisation scolaire. Cette phase permet d'analyser comment les ESC prennent place dans leur nouvel environnement professionnel, avec les ajustements, tensions et apprentissages que cela implique. Elle permet également de poursuivre l'exploration des dynamiques identitaires, en examinant la manière dont l'expérience de terrain influence la construction du sentiment d'appartenance et de légitimité dans le métier.

Temps 3 – La concrétisation... Premiers pas sur le terrain

Cette troisième et dernière phase de notre étude longitudinale s'intéresse à l'insertion professionnelle des ESC après leur première année d'exercice en tant qu'instituteur primaire. Après avoir mis en lumière, dans le premier temps, les tensions identitaires à l'origine de la reconversion, puis exploré, dans le second, les effets ambivalents de la formation sur ces tensions, nous cherchons désormais à comprendre comment ces dernières évoluent une fois sur le terrain.

Les résultats précédents ont montré que la formation pouvait à la fois réactiver certaines fragilités et offrir des leviers de reconstruction identitaire, notamment grâce à la reconnaissance des acquis antérieurs et au soutien social. Cette nouvelle phase prolonge la réflexion en examinant les processus de socialisation organisationnelle des enseignants (Coppe, 2022).

Il s'agit ainsi de saisir les tensions persistantes ou émergentes, les ajustements opérés, ainsi que les facteurs internes (expériences antérieures) et contextuels (soutien organisationnel, reconnaissance...) qui influencent cette entrée dans le métier.

Ce chapitre est divisé en trois sections. Nous commencerons par un éclairage théorique abordant les enjeux de l'insertion professionnelle et de la socialisation organisationnelle des enseignants ; ensuite, nous rappellerons brièvement la méthodologie ainsi que nos objectifs de recherche en lien avec les apports théoriques. La seconde section sera réservée à la présentation de nos résultats. Suivra une dernière section relative à la discussion.

1. Au-delà de la salle de classe : les multiples dimensions de l'insertion professionnelle des ESC

1.1 Les premiers pas sur le terrain...Bien plus que faire la classe

À la fin de leur formation, les ESC entrent dans la réalité du métier et découvrent concrètement ce que signifie enseigner au quotidien. Cette transition entre la formation et la prise de poste constitue souvent une étape délicate, comme le montrent plusieurs études (Anthony & Ord, 2008 ; März et al., 2019). Certains auteurs, tels que März, Gaikhorst et Van Nieuwenhoven (2019), évoquent un véritable « choc de la réalité » pour décrire ce moment où les idéaux construits en formation entrent en conflit avec les exigences concrètes de la profession. Toutefois, l'insertion professionnelle ne se réduit pas à cette prise de fonction. Elle s'inscrit dans un processus complexe, long et progressif, ponctué d'essais, de doutes,

d'adaptations et de multiples apprentissages (De Stercke et al., 2010 ; Mukamurera et al., 2019). Elle demande aux enseignants débutants d'ajuster leur posture et de redéfinir leur identité professionnelle.

Pour les ESC, cette insertion prend un relief particulier. Elle suppose un passage vers un monde professionnel souvent très éloigné de celui qu'ils ont quitté, avec ses propres codes et ses normes implicites. Comprendre leur processus d'insertion permet alors de mieux saisir comment ces nouveaux venus trouvent leur place, gagnent en légitimité et s'adaptent à la culture spécifique de l'école. D'autant plus qu'aujourd'hui, le métier d'enseignant dépasse largement les murs de la classe. Avec la professionnalisation croissante du métier (März & Kelchtermans, 2020), enseigner, c'est aussi travailler en équipe, prendre part à des projets d'établissement, s'engager dans des réflexions collectives. Ainsi, l'insertion ne se joue pas seulement dans la relation pédagogique, mais aussi dans l'intégration à un système organisationnel plus vaste, où la collaboration et la participation sont devenues des composantes essentielles de la profession.

Dans ce contexte, le concept de socialisation au travail apparaît particulièrement pertinent. Il permet de saisir la manière dont les enseignants, qu'ils soient en début de carrière ou en reconversion, apprennent à exercer leur nouveau métier et à s'adapter à leur nouvel environnement professionnel (Wanberg, 2012). Selon Chao (2012), la socialisation au travail désigne le processus par lequel les individus acquièrent les compétences nécessaires à l'exercice de leur fonction. Lorsqu'elle est réussie, elle bénéficie à la fois à l'individu et à l'organisation (Troesch & Bauer, 2017 ; Van Maanen & Schein, 1979). Dans le cas des ESC, cette perspective éclaire les enjeux spécifiques liés à leur transition, en mettant en lumière les défis d'apprentissage, d'adaptation et de construction de légitimité dans un univers encore peu familier.

La socialisation au travail est un processus en trois phases. Premièrement, la socialisation anticipée qui débute avant l'entrée dans le métier avec d'une part les représentations que le futur employé se fait du métier visé et de ses compétences pour l'exercer et, d'autre part, avec la formation amenant au titre nécessaire à l'exercice de la fonction (Lacaze, 2007). Selon Feldman (1981), il est important, afin de favoriser l'adaptation à l'organisation, que les représentations que le futur employé se fait du métier soient au plus proche de la réalité. S'ensuit la deuxième phase, celle de l'insertion professionnelle qui est la période centrale et la plus mouvementée du processus de socialisation au travail ; c'est durant cette période que le travailleur va se confronter à l'apprentissage relatif aux différents domaines de la socialisation (Lacaze, 2007). Cette phase peut être vécue comme un choc si l'écart entre les représentations initiales du travailleur et la réalité est trop important. La dernière phase est celle de la gestion et du contrôle du rôle professionnel ; cette étape devrait amener un certain confort au travailleur grâce à la maîtrise de nombreux pans de son environnement professionnel (Lacaze, 2007). Selon Feldman (1976), c'est également durant cette phase que certains conflits peuvent surgir ; certains liés à l'adéquation du métier à la vie privée du

travailleur et d'autres à l'égard des attentes divergentes qui peuvent surgir avec son groupe de travail ou sa hiérarchie.

Concernant l'enseignement, des recherches récentes ont adapté ce concept à la profession enseignante (Coppe, 2022 ; Coppe et al. 2022a ; März et al. 2019). Il apparaît que la période d'insertion professionnelle est décrite comme particulièrement délicate et critique pour les enseignants novices qu'ils soient de première ou de seconde carrière. Par ailleurs, une insertion professionnelle réussie favorise la rétention des enseignants dans le métier, cette phase suscite donc l'intérêt de nombreux chercheurs (Colognesi et al. 2020 ; Coppe et al. 2020).

Durant cette insertion professionnelle, l'enseignant novice devra se confronter à différents domaines de socialisation. Coppe (2022) définit trois domaines de la socialisation au travail des enseignants : la socialisation aux tâches comprenant les tâches didactiques, pédagogiques et administratives (Mukamurera et al., 2019) ; la socialisation au groupe de travail dont la collaboration avec les collègues (Dupriez & Cattonar, 2018) ; la socialisation à l'organisation et au climat micropolitique concerne l'adhésion à la culture, aux valeurs, aux objectifs de l'organisation, à ses règles tel le système de rémunération (Chao et al., 1994 ; Fisher, 1986) ainsi que la capacité de prise de décisions, de débattre, d'affirmer ses idées (Kelchtermans & Vanassche, 2017).

Au niveau de la littérature, afin que le processus de socialisation des ESC se déroule de façon harmonieuse, certains facteurs sont mis en avant tels que la mise en place de dispositifs formels d'insertion, des possibilités d'échanges informels avec leurs pairs, un *leadership* positif, l'apport d'un soutien adapté à leurs spécificités ainsi que la prise en compte et la reconnaissance de leurs compétences antérieures (Coppe, 2022 ; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Notons que ces études concernent les ESC de l'enseignement secondaire ; aucune étude, à notre connaissance, n'analyse le processus de socialisation au travail des enseignants au niveau des ESC de l'enseignement primaire.

1.2 EPC et ESC : Tous novices ?

Bien que la littérature concernant l'insertion professionnelle des ESC du primaire soit lacunaire, les recherches relatives aux EPC et ESC du secondaire et aux EPC du primaire sont nombreuses et montrent que les EPC et ESC, bien que partageant certaines difficultés communes, ne sont pas des publics identiques.

Les difficultés communes aux EPC et ESC sont entre autres liées à la gestion de la classe et de l'hétérogénéité, à la planification des matières et à la motivation des apprenants (Baeten & Meeus, 2016 ; Duchenes, 2008 ; Perez-Roux, 2016 ; Powers, 2002 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016 ; Voz, 2016). Bien qu'étant confrontés aux mêmes défis que les EPC lors de leurs premiers pas sur le terrain, il y a un plus haut niveau d'attentes du terrain par rapport aux

ESC qui sont rarement perçus comme novices en raison de leur âge ou de leur parcours antérieur, ce qui peut limiter le soutien qu'ils reçoivent (Duchesnes, 2008 ; Mayotte, 2003).

Dans leur revue de la littérature concernant les ESC (enseignement primaire et secondaire confondus avec une prévalence des ESC du secondaire), Baeten et Meeus (2016) pointent trois grandes différences entre ESC et EPC ; celles-ci concernent leurs motivations, leurs expertises et leur autonomie.

Premièrement, la motivation des ESC est très intrinsèque, conditionnée par leurs représentations du métier d'enseignant et leurs idéaux de ce qu'ils peuvent amener sur le terrain ; ils risquent donc un choc de la réalité plus important que les EPC dû à l'écart entre leur idéalisme et la réalité du terrain. Parallèlement, les ESC ont aussi des motivations extrinsèques qui concernent prioritairement la gestion du temps et la possibilité de combiner vie privée et professionnelle.

Deuxièmement, les ESC possèdent un grand nombre de compétences et connaissances issues de leurs expériences antérieures tant personnelles que professionnelles (Nielsen, 2016 ; Tigchelaar et al., 2012) ; une fois sur le terrain, ils ont besoin d'avoir une reconnaissance de cette expertise, de ce qu'ils peuvent amener (Perez-Roux, 2016 ; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Toutefois, leur identification n'est pas toujours évidente et nécessite souvent un travail réflexif (Crow et al., 1990 ; Duchesnes, 2008). Ces compétences transférables, telles que l'organisation, la communication ou la gestion de projet, si elles sont conscientisées, peuvent devenir de réels leviers dans leur insertion professionnelle.

La troisième différence concerne leur degré d'autonomie ainsi que la prise de responsabilités qui seraient plus importants que pour leurs homologues de première carrière (Tigchelaar et al. 2010).

Il semble également que les ESC portent un regard plus critique que les EPC sur le système scolaire en général. Ainsi, ils déplorent l'ancrage de certains collègues dans des stratégies pédagogiques trop traditionnelles, leur refus de collaborer et leur non-désir de changement (Voz, 2016) mais aussi le manque de soutien et de *leadership* de la direction (Power, 2002). Une autre différence par rapport aux EPC est leur capacité à reconnaître leurs besoins et limites et un besoin plus important de soutien et de reconnaissance de leurs spécificités que les EPC (Duchesnes, 2008 ; Perez-Roux, 2016).

En outre, au sein même des ESC, leur profil diffère en fonction du type de reconversion effectuée. Selon Bourdieu (1979), les adultes effectuant une reconversion professionnelle peuvent se déplacer différemment dans l'espace social. Ces déplacements peuvent s'opérer sur un même plan ou sur des plans différents. Par un déplacement de même plan, l'individu préservera son capital économique et culturel permettant la conservation d'une même place dans l'espace social. A contrario, un déplacement dans des plans différents, selon qu'il est ascendant ou déclinant, augmentera ou diminuera le capital économique et culturel de

l'individu et donc son statut social. Devenir instituteur primaire aura donc des impacts différents sur la vie de l'individu en fonction du déplacement effectué.

En résumé, le profil des ESC diffère à plusieurs niveaux de celui des EPC. La littérature met en évidence des divergences au niveau de l'importance de facteurs que nous qualifierons d'internes (motivation intrinsèque forte, expertises professionnelles antérieures, grande autonomie, prise de responsabilités, fort regard critique) et d'externes (besoin de dispositifs formels d'insertion avec un soutien adapté à leurs spécificités, besoin de reconnaissance de leurs expertises), susceptibles de jouer un rôle sur leur insertion professionnelle.

1.3 Rappel méthodologique et articulation avec le cadre théorique

Ce dernier temps de notre étude longitudinale poursuit un double objectif. Le premier consiste à analyser l'évolution des tensions identitaires vécues par les ESC après leur première année d'exercice. Le second vise à comprendre les modalités de leur insertion professionnelle, et plus spécifiquement leur processus de socialisation organisationnelle, en s'appuyant sur les trois domaines de socialisation au travail des enseignants définis par Coppe (2022) : la socialisation aux tâches d'enseignement, au groupe de travail, et à l'organisation scolaire ainsi qu'au climat micropolitique de l'établissement.

Ces objectifs méthodologiques s'ancrent dans une littérature qui met en évidence la complexité du processus d'insertion professionnelle, particulièrement pour les ESC. Comme l'ont montré De Stercke et al. (2010) et Mukamurera et al. (2019), l'entrée dans le métier dépasse la simple prise de poste et constitue un processus long, marqué par des ajustements identitaires successifs. Le cadre conceptuel mobilisé autour de la socialisation au travail (Chao, 2012 ; Coppe, 2022 ; Van Maanen & Schein, 1979) permet ici de comprendre comment les ESC apprennent à exercer leur nouveau métier dans un univers professionnel souvent éloigné de leur carrière précédente, où leurs compétences doivent être reconnues pour devenir des leviers d'adaptation (Perez-Roux, 2016 ; Ruitenbunrg & Tigchelaar, 2021).

La spécificité de notre approche repose donc sur la prise en compte des caractéristiques propres aux ESC, qui ne sont pas de simples enseignants débutants. Contrairement aux EPC, les ESC disposent de parcours antérieurs riches, de motivations souvent plus intrinsèques, d'un degré d'autonomie plus élevé, mais aussi d'un besoin accru de reconnaissance et de soutien ciblé (Baeten & Meeus, 2016 ; Coppe, 2022 ; Duchenes, 2008). Ces éléments justifient l'importance d'un suivi longitudinal et d'un accès approfondi à leurs vécus professionnels.

Dans le cadre du premier objectif, une hypothèse a été formulée :

- L'entrée sur le terrain va amener de nouvelles tensions identitaires ou en raviver d'anciennes.

Concernant le second objectif, nous posons l'hypothèse suivante :

- Les compétences développées dans les parcours professionnels antérieurs influencent positivement les processus de socialisation des ESC au sein des différents domaines du travail enseignant (tâches pédagogiques, collaboration avec les collègues, adaptation à l'organisation scolaire et au climat micropolitique).

Les données ont été recueillies lors d'entretiens semi-directifs enregistrés, menés entre novembre 2023 et octobre 2024 soit environ un an après l'obtention de leur diplôme, en fonction de l'étalement de la formation et de l'entrée en fonction des répondants. Chaque entretien durait environ une heure et était structuré autour de sept grandes questions explorant leur insertion professionnelle, en lien avec les trois domaines de socialisation définis par Coppe (2022).

Comme lors des phases précédentes, une métaphore symbolisant leur vision actuelle du métier d'enseignant a été demandée afin de mettre en perspective les représentations construites en formation avec celles réajustées après un an sur le terrain. Notre échantillon reste identique à celui du temps 2 et comprend les sept mêmes répondants, ce qui permet un suivi longitudinal cohérent.

L'analyse repose sur une approche combinant analyse thématique et théorie ancrée informée (Thornberg, 2012). Les récits ont été synthétisés sous forme de monographies, permettant à la fois de respecter la singularité de chaque trajectoire et d'identifier des éléments récurrents.

2. Résultats

Les résultats sont issus de l'analyse monographique de nos répondants au Temps 3, lors de la 4^{ème} et dernière récolte de données de notre étude longitudinale. Nos résultats seront structurés comme suit.

Dans une première section, nous analyserons, répondant par répondant, l'évolution des tensions identitaires lors de l'entrée sur le terrain.

Dans une seconde section, nous nous intéresserons à la manière dont les répondants envisagent leur socialisation organisationnelle, en examinant les trois domaines identifiés et en mettant en lumière l'impact de leur bagage antérieur sur cette socialisation.

2.1 Évolution des tensions identitaires

Afin de mieux comprendre les dynamiques de reconversion, cette section retrace, pour chaque répondant, l'évolution de ses tensions identitaires depuis son désengagement du métier précédent (Temps 1) jusqu'à son entrée sur le terrain (Temps 3). Cette analyse permet

de mettre en lumière les trajectoires individuelles, les régulations identitaires progressives, mais aussi les fragilités persistantes durant la phase d'induction.

Alain – De l'instabilité professionnelle à l'ancrage identitaire

Temps 1. Alain ressentait une forte dissonance dans son métier de professeur de golf. Il vivait une surcharge de travail, un désaccord éthique avec son club, et une instabilité financière impactant sa vie personnelle.

Temps 2. En formation, il exprimait un espoir de stabilité via le métier d'enseignant. Il découvrait une forme d'épanouissement progressif, tout en expérimentant la complexité des stages et une forte exigence du métier.

Temps 3. A sa sortie de formation, Alain a obtenu un poste dans une école fondamentale en tant que polyvalent. Aujourd'hui, Alain semble avoir trouvé un équilibre passant d'un rôle de « couteau suisse » en tant qu'enseignant polyvalent, à celui de titulaire en 6e primaire, rôle dans lequel il se sent valorisé et aligné avec ses valeurs : « Je me vois comme un accompagnateur et comme une aide au développement des enfants [...] c'est vraiment très gratifiant » (L.14–16). Il souligne le contraste entre ses débuts difficiles en polyvalence — « on court toujours d'une classe à l'autre [...] on est toujours utilisé comme bouche-trou » (L.28–30) — et son nouveau rôle de titulaire : « là on peut vraiment installer son mode de fonctionnement et sa vision des choses » (L.32–34).

Ce changement lui a permis de se stabiliser et d'adopter une posture d'enseignant plus affirmée : « le titulariat, j'adore [...] on travaille à quatre profs de 6e [...] on met sa patte et on est quand même beaucoup plus libre au niveau des horaires » (L.51–58). Le côté relationnel s'est également renforcé : « la relation que j'ai avec mes collègues est tout à fait différente du fait d'être titulaire » (L.63–65), traduisant une meilleure reconnaissance et un sentiment d'appartenance accru.

Alain se projette avec confiance dans sa nouvelle carrière. Il exprime l'envie de s'investir pleinement dans sa nouvelle fonction et espère obtenir rapidement un poste stable. Il envisage d'enseigner dans l'enseignement ordinaire, idéalement dans une école où il pourra trouver un bon équilibre d'équipe et une dynamique positive : « j'aimerais bien travailler avec des collègues dynamiques, dans une école où on peut construire des projets ensemble » (L.235–236). Au niveau de la charge de travail, il est heureux d'avoir retrouvé un rythme semaine/weekend. Le fait que son épouse soit également institutrice influence positivement leur organisation familiale.

Alain identifie par ailleurs une nouvelle potentielle tension au niveau de la reconnaissance du métier d'IP, de « l'image du professeur » (L.497-498) soulignant que le métier d'IP n'est pas encore réellement reconnu :

On a quand même un truc, le sentiment un peu général que c'est... Ce n'est pas reconnu, qu'on a encore une étiquette, on a vite la boutade encore... "t'es encore en vacances" ? A 03h30, tu as fini donc donc voilà. Ben oui, fais la météo, tu travailleras 2 h par jour. Voilà, c'est pareil (L.492-495).

Son identité professionnelle se cristallise désormais autour d'un rôle de « jardinier », semeur de graines, en rupture avec la logique de prestation et de performance vécue dans le sport. L'évolution d'Alain témoigne ainsi d'un processus de régulation identitaire réussi, marqué par une stabilisation professionnelle, une cohérence entre soi et métier, et un engagement durable.

Astrid – Un apaisement progressif mais une vigilance persistante

Aux temps 1 et 2, Astrid exprimait un mal-être profond lié à son ancien métier : lassitude, perte de sens, harcèlement moral et faible estime d'elle-même. Elle espérait retrouver une activité porteuse de sens, regagner en confiance et en créativité. À la fin de la formation (T2), plusieurs tensions semblaient s'être apaisées, bien qu'un fond d'anxiété ait persisté, notamment quant à ses capacités et à l'ambiance des équipes pédagogiques.

A sa sortie de formation, Astrid a fait plusieurs remplacements dans divers établissements (cotitulariat, Daspa¹, professeur de sciences, titulaire...). Certains remplacements plus motivants que d'autres et notamment celui en encadrement différencié et en classe Daspa. Aujourd'hui, Astrid a été engagée comme institutrice titulaire en première et deuxième primaire dans une école à encadrement différencié « c'est chaud, mais j'adore » (L.86). Malgré la lourdeur et les inquiétudes liées aux intérimis, elle se dit chanceuse d'avoir toujours trouvé des emplois à temps plein depuis sa sortie de formation.

Au temps 3, Astrid exprime un certain apaisement. Elle semble avoir trouvé un équilibre entre ses valeurs personnelles et l'exercice du métier : « Ce que je veux faire, moi, c'est du bien aux enfants » (L.30), réaffirmant ainsi sa quête de sens. Elle souligne que malgré les incertitudes liées à la première année d'enseignement, elle se sent désormais plus légitime : « Je sens que les enfants m'aiment bien et que je fais du bon travail » (L.127). Elle ajoute qu'elle a « appris à m'écouter, à me dire que je ne peux pas tout faire, tout réussir, tout contrôler » (L.116-117), témoignant d'un ajustement identitaire important.

Cependant, elle reste lucide sur ses limites : « J'ai toujours un peu cette petite voix qui me dit que je pourrais faire mieux » (L.129), laissant entrevoir une vigilance intérieure persistante. À côté de ce premier ajustement identitaire, nous notons la présence d'autres tensions potentielles chez Astrid telles le manque de reconnaissance sociale du métier ainsi que la difficile articulation vie privée et professionnelle. Elle pointe son nouveau métier comme une source de discordance avec son mari, « Si euh. Je rentre et que je suis fatiguée, mais il dit "change de boulot, ce n'est pas possible ce métier-là". C'est la folie quoi, voilà » (L.368-369) ; remettant même son choix d'orientation en cause, « "est-ce que tu as fait le bon choix ?

¹ Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et Assimilés

Parce que tu n'arrêtes jamais". Et il se rend bien compte que c'est vraiment un métier compliqué » (L.371-372).

Dans le futur, Astrid espère toujours enseigner dans une école à encadrement différencié, où elle pourra se sentir utile auprès d'enfants en difficulté. Elle exprime le souhait de travailler dans un environnement porteur de sens, qui valorise les valeurs humaines et la créativité : « Ce que j'aimerais, c'est être dans une école où on peut s'investir humainement et artistiquement » (L.402-403). Elle reste néanmoins prudente face à l'inconnu du terrain : « J'espère juste ne pas tomber dans une équipe comme celle d'avant (mentionnant une équipe rencontrée lors d'un de ses intérim) ... je croise les doigts » (L.396-397).

Son discours met en lumière une dynamique identitaire en mouvement : si certaines tensions initiales ont été régulées, certaines sont encore latentes et d'autres risquent d'apparaître.

Daphné – Un désenchantement identitaire toujours présent

Aux temps 1 et 2, Daphné exprimait une forte lassitude envers son ancien métier, un besoin d'épanouissement et une envie de sens. Pourtant, en fin de formation, elle semblait épuisée par la formation elle-même, questionnait son choix d'orientation et exprimait une ambivalence entre son parcours passé et ses nouvelles aspirations.

Daphné a obtenu un remplacement à l'issue de sa formation. Elle s'interroge toutefois sur la pérennité de ce choix professionnel et cherche un équilibre entre ses aspirations et la réalité du métier.

Daphné effectue actuellement des remplacements de courte durée. Elle n'a pas encore trouvé d'école dans laquelle elle parvient à se projeter sur le long terme.

Au temps 3, Daphné semble maintenir ses doutes identitaires. Elle confie : « J'ai commencé l'année avec le sentiment d'être en survie, pas en maîtrise » (L.37), illustrant une forme de fatigue chronique et de doute profond. Bien qu'elle reconnaisse quelques moments de plaisir en classe, elle souligne la difficulté à « trouver une zone de confort dans ce métier » (L.46). Elle dit ne pas encore parvenir à « endosser vraiment le rôle » d'enseignante (L.61). Elle va parfois même jusqu'à se demander si elle est suffisamment passionnée et si elle ne se trouve pas des excuses dans la charge de travail pour éviter un réel engagement

je me dis que c'est à chaque fois des excuses pour pas me lancer. C'est ce que je me dis. Le coup des congés scolaires flamands oui c'est vrai, mais d'un autre côté. Est-ce que ce n'était pas un peu en profiter ? Voilà, j'ai une petite excuse toute faite, c'est parfait. Si vraiment j'avais été dingue de l'enseignement, j'aurais peut-être dû dire à mon mari "je ne serai pas là une des 2 semaines à Pâques" [...] Non, je suis en train de dire, je dois partir avec ma famille, ça fait plaisir à la famille (L.428-434).

La pression de la charge de travail reste vive : « Je rentre le soir et je suis lessivée, sans avoir l'impression d'avoir tout fait » (L.78). Daphné évoque aussi son besoin de

reconnaissance, encore insatisfait : « Parfois j'ai l'impression d'être invisible, comme si ce que je faisais n'avait pas d'impact » (L.85). Elle reste donc en tension entre désir d'engagement et fatigue psychologique.

Daphné projette de tester le métier d'enseignante, malgré ses doutes persistants. Elle envisage un emploi à temps partiel dans une école qui correspond à ses valeurs, idéalement en encadrement différencié, mais accessible géographiquement : « J'aimerais un petit poste dans une école où je sens que je peux vraiment aider » (L.455–456). Elle réfléchit aussi à une fonction hybride combinant ses compétences juridiques et éducatives : « Peut-être bras droit d'une direction à mi-temps, ça ferait du sens pour moi » (L.550–552). Ces éléments suggèrent un désenchantement identitaire persistant, malgré une volonté affichée de « donner une vraie chance à cette nouvelle voie » (L.93).

Debbie – Une reconstruction identitaire ancrée dans le présent

Debbie avait amorcé sa reconversion après une rupture biographique majeure, marquée par la perte de son enfant et un rejet du monde médical. Aux temps 1 et 2, elle cherchait à reconstruire un lien au sens, à l'empathie et à la créativité, tout en gardant une certaine appréhension face aux exigences du métier.

Debbie a rapidement trouvé un emploi comme institutrice titulaire. Elle s'épanouit dans cette nouvelle fonction qu'elle perçoit comme une révélation personnelle et professionnelle.

Debbie a été engagée dans une école fondamentale dès la rentrée. Elle enseigne en première primaire et se sent pleinement investie dans son rôle.

Au temps 3, Debbie exprime un alignement fort entre ses valeurs et sa pratique actuelle. Elle affirme avec conviction : « Ici, j'ai l'impression de respirer à nouveau » (L.24). Le métier d'enseignante semble avoir renforcé son sentiment d'utilité : « J'ai l'impression de vraiment servir à quelque chose, même dans les petits gestes du quotidien » (L.67).

Elle évoque la relation aux enfants comme une source de satisfaction profonde : « Leur énergie, leur spontanéité, ça m'aide à rester vivante » (L.73). Bien qu'elle avoue parfois être « fatiguée, bien sûr, mais pas usée » (L.85), elle affirme que l'essentiel est préservé : « Je ne me sens jamais en dehors de ce que je fais, je suis dedans, à 100% » (L.104).

Son discours témoigne d'une régulation identitaire réussie, dans laquelle les tensions initiales semblent avoir laissé place à un engagement serein et aligné. La formation et l'entrée dans le métier lui ont permis de réancrer son identité professionnelle sur des bases éthiques et affectives renouvelées.

Debbie envisage de poursuivre dans l'enseignement, portée par sa passion et son sentiment d'utilité. Elle a déjà trouvé un poste qui lui plaît et s'y projette positivement : « Je me vois bien continuer là, l'équipe est chouette et je sens que j'ai trouvé ma place » (L.314–315). Elle envisage aussi d'intégrer des projets autour du bien-être et de la santé dans ses futures pratiques pédagogiques : « J'aimerais vraiment construire quelque chose autour du

massage, du calme, de l'attention à soi » (L.66–67). Le seul point de vigilance est l'adéquation de ce nouveau métier à la vie de famille. Si aujourd'hui Debbie vit seule sans enfant, la perspective d'une vie de famille conciliée à son métier lui fait peur.

Dina – Une posture ajustée mais des tensions résiduelles

Au temps 1, Dina évoquait un manque de sens et de créativité dans son ancien métier. Elle cherchait un cadre plus humain et stimulant. Au temps 2, elle affirmait avoir retrouvé une motivation liée à la créativité et au sentiment d'utilité, tout en exprimant des craintes liées à la charge mentale et au choix de poste.

Dina a intégré une école primaire comme enseignante titulaire. Elle continue de chercher une organisation lui permettant de conjuguer engagement professionnel et équilibre personnel.

Dina a obtenu un mi-temps en troisième primaire. Elle explore encore son style d'enseignement et tente de concilier ses exigences avec la réalité du métier.

Au temps 3, Dina se montre satisfaite de sa reconversion : « Je sens que j'ai fait le bon choix, j'ai trouvé un métier qui me correspond » (L.41). Elle explique que la richesse pédagogique du métier lui permet de « toujours apprendre, se renouveler, chercher » (L.48), ce qu'elle valorise particulièrement. Toutefois, certaines inquiétudes persistent : « Je me demande encore comment je vais tenir le rythme sur plusieurs années » (L.59), évoquant une forme d'épuisement latent.

Elle parle aussi d'un perfectionnisme qui l'empêche parfois de lâcher prise : « Je veux tout faire parfaitement, et c'est épuisant » (L.66). Elle est cependant consciente de ces enjeux : « Je travaille à me dire que je n'ai pas besoin d'être parfaite pour être une bonne enseignante » (L.71). Dina semble engagée dans un processus de régulation identitaire actif, ajustant peu à peu ses exigences personnelles aux réalités du métier. Par ailleurs, au vu de son statut d'ESC, Dina n'est pas considérée comme novice et ressent parfois une pression de la part de la direction qui n'hésite pas à lui confier des tâches implicites entre ses collègues

je dois beaucoup la rassurer sur son planning [...] Bah donc voilà, moi je suis entre les 2 et apparemment le directeur ça va très bien [...] lors d'une évaluation, quand j'ai dit que je me sentais un peu le tampon, il m'a dit, ben oui, oui, c'était un petit peu voulu parce que il y en a une qu'il faut faire avancer et l'autre qu'il faut coacher (L.295–303).

Dina a été sollicitée par plusieurs écoles et souhaite désormais s'engager dans un cadre qui lui offrira sécurité et cohérence. Elle privilégie une classe à un seul niveau pour éviter la surcharge et mieux gérer ses débuts : « Je vais aller vers quelque chose qui me rassure en fait » (L.356). Elle garde l'envie de construire progressivement sa propre méthode et de développer des pratiques pédagogiques qui lui ressemblent : « Je sens que j'ai beaucoup à apporter, mais j'ai besoin de temps » (L.468–469). Cependant, Dina n'hésiterait pas à se réorienter une nouvelle fois si elle venait à perdre la flamme.

Doriane – Une affirmation identitaire nourrie par la vocation

Doriane rejetait, aux temps 1 et 2, l'univers du privé, qu'elle jugeait vide de sens, compétitif et aliénant. Elle aspirait à un métier passion qui permette de transmettre des valeurs humaines. Déjà à la fin de la formation, elle exprimait un fort sentiment d'alignement entre sa vocation et sa formation.

Doriane travaille désormais en quatrième primaire, dans une école à pédagogie active. Elle est pleinement engagée dans son métier qu'elle vit comme un alignement avec ses valeurs. Elle semble s'épanouir dans sa nouvelle fonction et s'y investir pleinement.

Au temps 3, ce sentiment se confirme. Elle affirme : « Je suis enfin exactement là où je dois être » (L.21), et insiste sur la dimension vocationnelle de sa pratique : « Ce métier, c'est un engagement du cœur autant que de la tête » (L.39). Elle dit avoir « trouvé une vraie communauté » (L.48) dans l'équipe pédagogique, qu'elle perçoit comme solidaire.

La charge de travail, qu'elle redoutait, est présente mais assumée : « C'est énorme, mais c'est un énorme qui a du sens » (L.55). Elle se montre reconnaissante : « Je me lève le matin avec le sentiment que je vais construire quelque chose » (L.62). Son discours est empreint d'enthousiasme et de conviction, témoignant d'une dynamique identitaire stabilisée, nourrie par l'adhésion à un métier qu'elle perçoit comme profondément utile. Néanmoins, elle pointe le côté « cancan » de certains enseignants mais qu'elle prend du recul par rapport à cela. Elle regrette également le manque de reconnaissance du métier.

Doriane souhaite continuer à enseigner à temps plein et s'engager pleinement dans sa nouvelle vocation. Elle envisage une carrière tournée vers l'impact social, en développant des projets pédagogiques porteurs de sens. Elle dit : « Je veux que les enfants retiennent quelque chose de moi, qu'on ait construit ensemble » (L.172–173). Elle reste toutefois vigilante quant à la gestion de l'équilibre vie professionnelle / vie personnelle, qu'elle souhaite préserver : « Il va falloir que je m'organise bien pour pas que ça (ne) déborde (pas) sur ma famille » (L.325–326).

Evelyne – Une professionnalisation lucide et engagée

Evelyne avait amorcé sa reconversion en quittant un secteur qu'elle jugeait émotionnellement usant. Aux temps 1 et 2, elle exprimait le besoin de sens, de renouvellement et une volonté d'éviter l'usure émotionnelle. Elle restait toutefois préoccupée par sa légitimité à exercer ce nouveau métier.

Evelyne a trouvé un poste dans une école où elle peut déployer sa créativité et son sens de l'organisation. Elle veille à se préserver émotionnellement tout en investissant pleinement sa nouvelle fonction. Evelyne a été engagée dans une école communale et donne cours en P6. Elle semble lucide sur les défis du métier mais globalement alignée avec ses attentes.

Au temps 3, Evelyne semble avoir trouvé sa place : « Ce que je fais a du sens, j'ai de l'impact » (L.27). Elle décrit une relation forte avec les élèves : « J'ai l'impression d'exister

dans leur regard, et eux dans le mien » (L.39). Elle dit avoir trouvé un équilibre dans la gestion émotionnelle : « J’ai appris à être présente sans être noyée » (L.48), confirmant une régulation de l’usure qu’elle redoutait. Elle a désormais confiance en son potentiel pour enseigner.

Elle reste néanmoins vigilante quant à sa charge mentale : « Il faut rester solide, parce que parfois, ça déborde » (L.59), mais elle se sent armée : « Ce que j’ai vécu avant m’aide à prendre du recul » (L.62). Evelyne semble être dans un processus de régulation identitaire actif, fait d’ajustements. Elle a construit une posture professionnelle lucide, fondée sur l’acceptation de ses limites et la mobilisation de ses ressources antérieures.

Elle envisage de changer de public régulièrement pour maintenir sa motivation : « J’aime bien l’idée de changer chaque année, de ne pas m’enfermer » (L.345–346). Elle garde aussi une conscience aigüe de ses limites et souhaite rester vigilante à son bien-être émotionnel : « Je sais que je suis sensible, il faut que je me protège aussi » (L.90–91).

En résumé, après une année sur le terrain, la dynamique identitaire de six répondants apparaît globalement équilibrée. Pour trois d’entre eux — Alain, Doriane et Debbie —, elle peut être considérée comme stabilisée, marquant une forme d’ancrage professionnel et personnel dans le métier. Pour Astrid, Dina et Evelyne, la dynamique reste en mouvement, ces ESC étant conscientes des ajustements nécessaires pour maintenir leur équilibre. Seule Daphné se trouve dans une situation plus fragile, marquée par un certain désenchantement à l’égard du métier.

2.2 Socialisation organisationnelle des enseignants et impact du bagage antérieur

Socialisation aux tâches d’enseignement

La socialisation aux tâches d’enseignement recouvre plusieurs dimensions clés, évoquées par l’ensemble des répondants : la gestion des apprentissages et la gestion du groupe classe sont abordées par tous, tandis que la relation aux parents est mentionnée par cinq d’entre eux (à l’exception d’Alain et Evelyne). Seules Daphné et Dina évoquent également la charge administrative, qu’elles perçoivent comme un frein à leur investissement pédagogique.

La gestion des apprentissages : entre idéal pédagogique et contraintes du terrain

Tous les enseignants interrogés expriment le souhait de mettre en œuvre des pédagogies actives, intégrant manipulation, ludopédagogie, ateliers, interdisciplinarité ou projets. Debbie, par exemple, aspire à rendre ses élèves plus actifs, bien qu’elle se sente encore en recherche de moyens pour y parvenir : « J’essaye d’alterner, de les faire manipuler, etc., mais ce n’est pas encore du tout assez à mon goût quoi. J’aimerais bien avoir plus de trucs pour essayer qu’ils soient plus actifs » (L.308–309). Certaines, comme Dina, se heurtent aux

pratiques plus traditionnelles de leur équipe, mais tentent d'introduire progressivement des activités qui leur correspondent : « Et donc voilà, ça, c'est ma touche, c'est vraiment l'originalité [...] en écriture, on a écrit les dialogues des personnages. En art, on a dessiné ces histoires [...] on a fait une exposition. [...] Je suis une tarée, voilà » (L.162–170). À l'inverse, Daphné, bien qu'ouverte à la pédagogie active, se sent à l'aise dans une approche plus transmissive, qui correspond davantage à son profil et à ses repères initiaux.

La question de l'hétérogénéité des élèves est abordée par tous, à l'exception de Daphné. Si tous reconnaissent les défis liés à la différenciation, ils expriment aussi leur volonté de mieux répondre aux besoins individuels. Evelyne admet les difficultés rencontrées, mais décrit des stratégies mises en place malgré tout : « Je fais ce que je peux. Des fois, je vois que j'en loupe, que je n'ai pas su attraper. [...] Je le garde pendant la récré, je réexplique. Non, c'est compliqué, c'est compliqué » (L.429–432). Astrid souligne quant à elle l'importance d'être présente pour chaque élève : « Ils apprennent et il y en a qui ont des difficultés. J'essaye d'être présente pour eux le plus possible, et je pense que ça va » (L.241–243)

Même si certains dispositifs vus en formation sont réinvestis dans leur pratique, Daphné et Evelyne relèvent que le terrain ne s'y prête pas toujours, ce qui peut freiner leur mise en œuvre.

Enfin, la gestion du temps et la planification s'avèrent être des sources importantes de stress pour plusieurs répondants (Astrid, Daphné, Evelyne, Doriane). Les débuts dans la profession sont souvent associés à un sentiment de surcharge et d'instabilité, notamment face à la diversité des tâches et aux imprévus. Evelyne en témoigne : « On ne sait jamais si ce qu'on a prévu va tenir la route ou non. C'est tout le temps des ajustements » (L.125). Alain, de son côté, exprime une inquiétude quant à la gestion du programme : « Ce qui me préoccupe, c'est d'arriver au bout du programme sur l'année » (L.101–102).

La gestion des élèves : entre bienveillance et appréhension du groupe

Dans l'ensemble, la relation avec les élèves est jugée positive et motivante. Toutefois, certaines, comme Astrid, Evelyne et Daphné, identifient des difficultés particulières avec les classes de cinquième et sixième primaire, où la posture d'autorité est plus difficile à stabiliser. Debbie avoue également ses craintes concernant la gestion du groupe classe : « J'ai surtout peur de la gestion de groupe » (L.12). Daphné, quant à elle, décrit une perte de contrôle liée au rythme et à l'énergie des élèves : « Le rythme s'en fait ressentir et donc je perds directement une partie du groupe » (L.50–51).

La relation aux parents : entre satisfaction et inquiétudes

La majorité des répondants évoque une relation plutôt sereine avec les parents. Toutefois, Doriane identifie certaines difficultés liées au contexte socioéconomique et à l'absence de codes scolaires partagés : « Ils n'ont pas toujours les codes [...] c'est parfois compliqué de gérer ça » (L.260–261) ; « Ce sont aussi ces parents-là qui acceptent moins facilement qu'on

parle des difficultés de leurs enfants [...] Ils ne voient pas les difficultés » (L.262–265). Astrid, de son côté, exprime une inquiétude forte vis-à-vis du regard parental sur sa pratique, malgré des échanges globalement corrects : « Les parents surveillent vraiment notre comportement. [...] Ce n'est jamais des compliments. [...] On vient toujours vers nous pour faire des réclamations, corriger ce qu'on fait, alors que ce sont vraiment des détails » (L.35–40).

La charge administrative : un frein à l'investissement pédagogique

Enfin, si seules Daphné et Dina évoquent explicitement le travail administratif, leurs propos soulignent à quel point cette dimension peut empiéter sur le temps consacré à l'enseignement et freiner l'investissement dans d'autres domaines, comme la formation continue. Dina en témoigne : « L'aspect formation continue passe pour l'instant au second plan par rapport à toutes les autres formalités administratives que je dois faire. Le bulletin, ça a été quelque chose qui me prenait beaucoup de temps aussi » (L.484–487).

Socialisation au groupe de travail

L'entrée dans le métier comporte son lot de difficultés pour l'ensemble des répondants, en particulier en raison d'un manque de soutien organisationnel à leur arrivée dans l'école. Evelyne illustre bien ce ressenti lorsqu'elle déplore l'absence totale d'accueil formel : « Rien, pas du tout. Je n'ai même pas eu un tour de l'école pour dire où est le réfectoire, où sont les... Je découvre encore des choses maintenant... Ouais. Ça, c'est un peu dommage » (L.435–436). Seul Alain rapporte une expérience différente grâce à l'accès aux heures de missions collectives, prévues pour soutenir les enseignants débutants : « Franchement, ils m'ont super bien accueilli, ils répondent à mes questions, me donnent des conseils » (L.118–119).

Du côté des relations avec la direction, les retours sont généralement positifs. Même lorsque les directeurs ou directrices sont perçus comme plus distants – c'est le cas notamment pour Evelyne et Dina – les ESC semblent capables de gérer cette situation avec autonomie et discernement.

En ce qui concerne les relations entre collègues, tous les répondants expriment un désir de collaboration et de partage. Cependant, les débuts sont souvent marqués par une certaine ambivalence relationnelle, comme l'illustre Doriane : « On est je crois 10 instits, mais il y en a vraiment 3 avec qui je m'entends bien et le reste c'est plus compliqué » (L.99–100). Avec le temps, ces relations tendent à s'apaiser et à s'améliorer, mais certains facteurs viennent freiner l'intégration : le travail à temps partiel (Debbie, Daphné), les statuts d'intérimaire ou de polyvalent, ou encore le statut d'enseignant de seconde carrière (ESC). Ce dernier peut générer un décalage générationnel ou statutaire, comme le décrit Daphné : « Là où je fais mon remplacement, je me sens beaucoup plus proche de la secrétaire et de la direction parce qu'elles ont mon âge » (L.554–555).

En parallèle, l'enthousiasme, l'implication et l'envie de faire évoluer les pratiques, portés par plusieurs ESC (notamment Doriane, Evelyne, Dina), peuvent être perçus comme

déstabilisants pour certains collègues installés dans leurs routines. Pourtant, ce statut est parfois valorisé, comme en témoigne Debbie : « Elle m'a dit, elle m'a tout de suite dit oui. Quand on a vu ton CV, on était super intéressé » (L.130–131).

Malgré cela, plusieurs répondants pointent des freins persistants à l'intégration : des comportements individualistes, le manque de partage, ou encore un climat parfois peu propice à l'innovation. Evelyne observe : « Je ne sens pas de mauvaise volonté, mais je sens que chacun est dans son coin » (L.233–234). Elle déplore aussi le peu d'ouverture aux pratiques nouvelles, malgré ses tentatives de proposer des ateliers et des outils :

C'est assez classique, chacun fait un peu sa popote dans sa classe, mais c'est assez classique. Parfois, ça me frustre un peu. Moi j'ai des ateliers, etc. [...] Je les ai proposés à mes collègues mais je vois bien que ça ne les intéresse pas, donc voilà (L.179–183).

Daphné partage cette frustration à l'égard de collègues désinvestis : « Des gens nommés qu'on ne peut pas enlever, qui ne sont plus motivés, qui n'en foutent plus une » (Daphné, L.453).

Pour autant, à l'aube de leur seconde année, l'ensemble des répondants semble avoir trouvé une certaine stabilité relationnelle et une forme de reconnaissance au sein de leur équipe. Doriane illustre cette évolution positive : « J'ai vraiment l'impression d'être dans une équipe soudée [...] on partage beaucoup » (L.134–135). Cette reconnaissance comme membre légitime du collectif semble nourrir leur sentiment d'appartenance et renforcer leur engagement professionnel.

Cependant, des craintes subsistent pour certains, comme Astrid, encore marquée par une expérience professionnelle difficile dans le milieu hospitalier. Elle redoute de revivre une mauvaise ambiance ou un climat délétère, comme celui rencontré dans une école où elle a été intérimaire :

Je ne me suis pas plu du tout. » (L.80). C'est horrible de travailler au milieu des enseignants comme ça. C'est vraiment une mauvaise expérience et je me suis même remise en question en quittant cette école-là et heureusement que j'ai eu des personnes autour de moi qui m'ont dit : mais non, ne t'inquiète pas, tu n'as rien à voir là-dedans » (L.576–579). J'avais même dit à mon époux : si je vis encore une expérience professionnelle comme celle-là, je me donne un an et puis je fais autre chose parce que je ne pourrai pas. C'était impossible (L.581–583).

Ces paroles mettent en lumière la vulnérabilité identitaire qui peut surgir lorsque le collectif n'apporte ni accueil, ni reconnaissance. Elles rappellent combien la socialisation au groupe de travail est un levier essentiel dans la construction de la confiance en soi, du sentiment d'utilité, et plus largement dans la consolidation d'un projet de reconversion réussi.

Socialisation à l'organisation et à son climat micropolitique

La socialisation à l'organisation scolaire révèle chez plusieurs répondants une posture critique, en particulier chez ceux dont le mouvement identitaire est qualifié de déclinant ou

en équilibre. Ces ESC remettent en question différents aspects du fonctionnement global du système éducatif, que ce soit au niveau des réformes, des logiques budgétaires, ou encore de l'organisation interne des établissements. Doriane, par exemple, exprime une forme de lassitude face à une institution qu'elle juge rigide et inefficace :

Je trouve que ce n'est pas moderne en fait, ce n'est pas l'image que l'école devrait renvoyer quoi. Et en fait, pour tout je trouve, tout est long. On demande je ne sais pas, un truc dont on a besoin pour l'école, et ça prend des plombes (L.477–480).

Debbie souligne pour sa part le manque d'uniformité entre les écoles, tandis que Daphné questionne la gestion des budgets, s'étonnant du manque de moyens disponibles dans son établissement :

Ils ont du budget ? Mais où est-ce qu'ils le mettent ? On n'en sait rien. Parce que moi, quand je vois mes collègues, il n'y a rien comme outil. Ils n'ont pas de tablette, ce n'est pas une école à tableau interactif hein, les bâtiments sont dégueulasses. Ce n'est pas un univers qui donne envie de travailler, je trouve. Donc voilà, oui, c'est parfois un peu misérable (L.460–464).

Pourtant, certains répondants mettent aussi en avant les aspects positifs du système scolaire, notamment par comparaison avec leur métier précédent. Debbie, qui a connu le milieu hospitalier, déclare avec surprise : « Je me sens beaucoup mieux dans cette institution que je ne l'aurais pensé » (L.345). Alain, ancien indépendant, apprécie quant à lui la sécurité qu'offre le statut d'enseignant : « C'est super alors d'avoir un salaire à la fin des mois » (Alain, l.300), « Tout le côté charges sociales qu'il faut faire soi-même » (L.301–302).

Le niveau de rémunération est évoqué par trois répondants. Astrid et Debbie jugent le salaire insuffisant, tandis qu'Alain, toujours en comparaison avec sa situation antérieure, le perçoit plus positivement : « Je sais quand même que c'est pas mal, en début de carrière, ce qu'on a maintenant » (L.496–497).

Au-delà du salaire, plusieurs expriment un manque de reconnaissance sociale de la profession. Astrid se dit affectée par le discours ambiant sur les enseignants, qu'elle trouve injuste :

Une injustice par rapport au regard que les gens ont par rapport à l'enseignement, alors que je crois qu'on apporte quand même énormément en classe aux enfants. Je suis un peu déçue (L.26–28) ; Le peu de considération qu'on a envers les enseignants (L.32) ; Ce n'est pas facile non plus d'être enseignant et d'être toujours jugé, critiqué, tout le temps "les enseignants se plaignent tout le temps". Non, ce n'est pas vrai... (L.311–313).

Un autre élément concerne le rapport au système de nomination et les trajectoires sociales perçues dans la reconversion. Une distinction nette émerge entre les répondants effectuant un mouvement identitaire déclinant et ceux en ascension sociale.

Du côté des premiers, le système de nomination est fortement critiqué. Dina, par exemple, dénonce ses effets pervers sur la motivation des enseignants titulaires :

Il y a l'aspect nomination que je trouve vraiment, vraiment absurde. [...] J'ai des collègues que je sens complètement éteintes et qui, à chaque occasion : "Ah, j'ai raté une marche, j'ai mal au genou", et voilà, elle n'est pas là pendant trois semaines (L.586–589).

Elle interroge également la sacralisation de ce statut :

On sent que la nomination, c'est un graal. Et vraiment, moi je me suis demandé si on pouvait refuser d'être nommé. [...] Si je peux aller voir ce qui se passe dans une autre école, ben je pense que ça m'intéresserait (L.591–594).

En contraste, les répondants qui vivent la reconversion comme un mouvement ascendant recherchent plutôt la stabilité qu'offre ce statut. Astrid, par exemple, souligne combien la précarité des débuts pèse sur sa santé mentale : « Les débuts sont compliqués, on ne sait jamais où on va et c'est un peu fatiguant de toujours... c'est toujours un nouveau travail quoi » (L.526–528), « C'est fatiguant donc ça, c'est chaud. Je trouve que psychologiquement, c'est un peu chaud. Ça m'empêche un peu de dormir la nuit » (L.529–531).

Un levier de socialisation : l'expérience antérieure comme facilitateur ?

Les ESC disposent d'un capital de compétences issu de leurs expériences professionnelles antérieures, de leur vie familiale ou encore de leur maturité personnelle. Ce bagage se révèle être un levier important dans leur processus de socialisation organisationnelle, leur permettant à la fois de s'adapter plus aisément aux exigences du métier, de renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle, et de mieux appréhender les codes souvent implicites de l'institution scolaire.

Avoir exercé un autre métier avant d'entrer dans l'enseignement leur offre souvent une vision distanciée, plus lucide ou plus critique du monde scolaire. Alain y voit une véritable richesse : « Ça a été une richesse de faire quelque chose avant » (L.247). Cette expérience antérieure lui permet d'élargir sa perspective sur l'école et d'en questionner les évidences : « L'institution scolaire n'est pas toujours adaptée, rythmée au mode de vie des gens qui font autre chose que l'enseignement » (L.249–250). Il se sent ainsi « plus flexible » (L.253) que certains collègues issus directement de la formation initiale. Doriane, quant à elle, mobilise sa disponibilité et son sens de l'investissement, hérité de son expérience dans le privé :

Quand je suis encore à l'école à 5h, les gens me disent, qu'est-ce que tu fous là ? Ben en fait je ne sais pas, j'ai juste envie de faire mon travail quoi (L.200–201) ; Cinq heure, il n'est pas tard quoi. Quand je travaillais jusque 6 h, 06h30, ben oui (L.202–203).

Ces trajectoires antérieures permettent également aux ESC de mobiliser des compétences précieuses pour leurs interactions professionnelles. Evelyne souligne l'utilité des savoir-être relationnels acquis dans le secteur social : « J'ai déjà travaillé dans des équipes pluridisciplinaires [...] je sais comment communiquer pour éviter les malentendus » (L.133). De même, Astrid met en avant l'apport de son expérience de mère : « On sait plus facilement entreprendre les choses [...] on a plus d'empathie vis-à-vis des parents ou des collègues »

(L.276–280). Ces postures favorisent leur insertion dans les dynamiques collectives et leur capacité à décoder les interactions professionnelles.

Certains mettent aussi à profit des compétences de coordination ou de *leadership*. Alain, habitué à animer des groupes dans sa pratique sportive, transpose ces compétences dans son environnement scolaire : « J’ai l’habitude d’organiser, de fédérer un groupe autour d’un objectif » (L.144). Daphné, quant à elle, mobilise son expérience en gestion d’équipe : « J’ai géré des équipes, animé des formations. Je transpose ça dans ma classe, dans ma manière de faire avancer les enfants » (L.569–572). Debbie, issu du monde médical, réinvestit directement ses compétences relationnelles dans sa posture pédagogique : « On est censé écouter le patient. Ça, je l’ai mis en place dans mes stages, oui » (L.333–335). Enfin, Doriane exprime une aisance marquée dans la relation avec les parents : « C’est Pipo quoi pour moi de parler devant des adultes » (L.186–187), « Même les questions dérangeantes... ça ne me fait pas peur quoi » (L.188–189), « Moi, c’est un exercice que j’aime faire » (L.189).

Cette variété de compétences impacte également leur manière d’enseigner. Plusieurs ESC trouvent dans leur parcours antérieur des outils concrets pour aborder les tâches pédagogiques. Debbie, par exemple, développe des projets pédagogiques en lien avec la santé, et Doriane s’appuie sur ses habitudes de gestion de projet : « S’organiser, gérer un planning, ce sont des choses que je faisais déjà dans mon ancien métier » (L.275). Certaines mettent aussi en avant leur aisance à l’oral et à l’écrit comme ressources transférables dans leur pratique quotidienne.

Ce bagage professionnel se révèle aussi précieux pour comprendre les rouages de l’institution scolaire, souvent perçue comme complexe ou opaque. Debbie, habituée à l’environnement hospitalier, identifie rapidement les circuits de communication et les interlocuteurs clés. Daphné mobilise ses compétences juridiques pour lire et interpréter les textes : « Je peux lire des décrets, des ordonnances. J’ai encore des réflexes de juriste » (L.554–555), et elle envisage un double rôle, à la fois pédagogique et administratif : « Je pourrais être prof à mi-temps et bras droit de la direction » (L.552–555). Ces profils montrent que les ESC ne se contentent pas d’entrer dans un métier ; ils y apportent des regards neufs, réflexifs, parfois critiques, et construisent une posture professionnelle qui intègre leurs expériences passées.

Pour certains, ce parcours atypique devient même un avantage au moment du recrutement. Debbie témoigne : « Elle m’a dit, elle m’a tout de suite dit oui quand on a vu ton CV, on était super intéressé » (L.130–131). Ce statut d’enseignant de seconde carrière peut ainsi renforcer leur attractivité auprès des directions d’établissement. Cependant, cette expérience peut aussi générer des malentendus. Evelyne, par exemple, ressent parfois un décalage dans la perception de ses collègues, qui oublient qu’elle est encore novice :

Même parfois elles oublient que je suis nouvelle dans le métier. [...] Des fois, je dois dire : “Eh, moi ça, je ne sais pas, j’ai besoin d’aide pour ça.” Peut-être que c’est pour ça qu’au niveau

administratif, elles ne m'ont pas aidée bah par exemple pour remplir le registre (Evelyne, L.248–250).

Ces attentes implicites élevées montrent que le statut d'ESC, s'il constitue une ressource précieuse, peut aussi être porteur de tensions. La reconnaissance de leur expertise passée, sans surévaluer leur niveau de maîtrise du métier, apparaît dès lors comme un enjeu important de leur intégration professionnelle.

3. Discussion

Cette dernière recherche de notre étude longitudinale visait à comprendre le processus d'insertion de nos ESC. Pour ce faire, nous avons émis deux hypothèses :

- L'entrée sur le terrain va amener de nouvelles tensions identitaires ou en raviver d'anciennes.
- Les compétences développées dans les parcours professionnels antérieurs influencent positivement les processus de socialisation des ESC au sein des différents domaines du travail enseignant (tâches pédagogiques, collaboration avec les collègues, adaptation à l'organisation scolaire et au climat micropolitique).

La première hypothèse sera traitée dans le point 3.1 et la seconde dans le point 3.2.

3.1 L'évolution des tensions identitaires après l'entrée dans le métier : entre stabilisation, réajustements et nouvelles vulnérabilités

L'analyse des trajectoires met en lumière que, pour la majorité des ESC, les tensions identitaires repérées avant ou pendant la formation ont, pour une large part, été réglées au moment de l'entrée dans le métier.

Comme identifié dans notre première étude, quatre grandes catégories de tensions initiales se dégagent. Une première, liée au besoin de sens – moteur central de leur reconversion –, semble, dans tous les cas, comblée. Plusieurs ESC évoquent un sentiment d'utilité, une cohérence retrouvée entre leurs valeurs personnelles et leur pratique professionnelle, voire une impression de vocation retrouvée. Pour certains, l'entrée dans le métier contribue à un équilibre personnel et vient conforter leur choix de reconversion (Kaufmann, 2008). Cette satisfaction nourrit à la fois leur engagement et leur stabilité dans le métier, rejoignant ainsi les travaux de Judge et Bono (2001) ou Ingersoll (2001) sur les liens entre bien-être au travail, performance et rétention professionnelle.

Une seconde tension, en lien avec le besoin de créativité et le rejet d'un quotidien professionnel perçu comme trop routinier dans leur ancienne activité, semble, elle aussi, s'être apaisée. Les ESC ont pu investir des espaces pédagogiques dans lesquels leur inventivité peut s'exprimer, ce qui renforce leur implication dans le métier.

Une troisième catégorie de tensions liées au bien-être global, au sentiment d'être « à sa juste place » – comme l'épuisement émotionnel ou la surcharge psychique dans leur emploi précédent – semblent elles aussi en voie de régulation, bien qu'elles restent des points de vigilance. Deux de nos répondantes indiquent une meilleure gestion de leurs émotions depuis leur reconversion, tout en gardant en tête les risques de retomber dans des logiques insatisfaisantes. Ces ajustements témoignent d'un travail identitaire soutenu par la conviction d'avoir réorienté leur trajectoire de manière plus en phase avec leurs besoins profonds.

Toutes les tensions n'ont toutefois pas disparu. C'est notamment le cas de la conciliation entre vie privée et vie professionnelle qui faisait partie de nos quatre types de tensions identifiées lors de la première recherche. Pour plusieurs ESC, cette articulation reste délicate, parfois même plus difficile que durant la formation, en raison d'une charge de travail perçue comme lourde, diffuse et difficile à anticiper. Or, cette recherche d'équilibre faisait partie des attentes exprimées au moment de la reconversion. Comme le rappellent Tigchelaar, Brouwer et Korthagen (2008), cette harmonie entre sphères personnelle et professionnelle est un levier essentiel de maintien dans la profession.

La charge de travail constitue d'ailleurs l'un des défis majeurs soulevés par l'ensemble des répondants. Même chez ceux qui se déclarent globalement satisfaits, elle est décrite comme dense, envahissante et difficile à réguler. Ce facteur peut contribuer à une forme d'usure professionnelle, voire de désengagement progressif, comme le soulignent plusieurs auteurs (Dubet, 2002 ; Podolsky et al., 2019 ; Wynn et al., 2007). Pour limiter les effets de cette charge, certains ESC mettent en place des stratégies d'ajustement : choix d'un établissement proche de leur domicile, réduction de leur volume horaire, etc. Mais ces choix logistiques, s'ils permettent une forme de protection, ne garantissent pas toujours que le sens recherché soit maintenu à long terme – en particulier si l'école ne correspond pas à leurs valeurs ou attentes pédagogiques. L'enjeu devient alors celui de l'alignement entre identité projetée et environnement réel, point central dans la théorie développée par Higgins liant émotions et représentations de soi (1987).

Une dimension particulièrement marquante dans notre analyse concerne le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). La majorité des ESC, qu'ils soient engagés dans un mouvement déclinant ou d'équilibre, expriment une confiance initiale dans leurs capacités à exercer le métier dès leur entrée en formation. Pour ceux engagés dans un mouvement ascendant, bien que des appréhensions soient présentes en début de parcours, cette tension tend à s'apaiser une fois sur le terrain, à mesure qu'ils gagnent en assurance et en légitimité. Globalement, tous semblent donc développer un sentiment de compétence suffisant pour poursuivre dans la profession.

Tous... à l'exception d'un cas qui interpelle particulièrement. Il s'agit d'une ESC dont la trajectoire suit un mouvement déclinant, pour qui la tension liée au sentiment de compétence apparaît au cours de la formation et persiste une fois en poste. Cette difficulté semble s'ancrer plus profondément que chez les autres, et peut s'expliquer par plusieurs éléments. D'abord,

dans son cas, devenir institutrice n'était pas un premier choix, mais un compromis. Son projet initial était de devenir pédiatre, un rêve d'enfance contrarié par un manque de confiance en son potentiel à la fin du secondaire. Ce rêve, toujours présent à l'âge adulte, s'est révélé inaccessible en reconversion, les études de médecine étant trop longues et difficilement conciliables avec une vie de famille déjà bien installée. Le métier d'institutrice est ainsi venu en substitution d'une aspiration plus profonde, ce qui rend l'adhésion pleine au nouveau rôle plus fragile. Par ailleurs, le passage d'un statut d'experte dans son domaine professionnel d'origine à celui de novice dans une profession aux codes nouveaux et exigeants semble particulièrement déstabilisant. Ce changement de posture affecte la construction identitaire, d'autant plus en l'absence d'un accompagnement structuré. Or, comme le rappellent Bandura (2007) ainsi que Lent et Hackett (1987), le sentiment d'efficacité personnelle constitue un levier essentiel pour la réussite et la persévérance dans une nouvelle orientation professionnelle. Lorsqu'il demeure faible, il peut freiner l'ancrage dans le métier, alimenter les doutes, et compromettre l'investissement à long terme.

Certaines tensions prennent également racine dans le contexte immédiat de travail. L'écart entre les attentes implicites des équipes éducatives et la posture des ESC peut engendrer des malentendus. Si leur statut de seconde carrière a parfois facilité leur recrutement, il peut également susciter des attentes élevées, voire excessives, de la part de leurs collègues ou de leur hiérarchie. Cette présomption de compétence peut empêcher l'expression de besoin de soutien, ce qui risque de renforcer un sentiment d'isolement, voire de mise à l'écart, surtout en début de carrière.

La confrontation aux logiques administratives, à leur lenteur ou à la complexité du système est également vécue comme une source potentielle de tension. Certains ESC formulent des critiques explicites à l'égard de ce qu'ils perçoivent comme une organisation lente, opaque ou déconnectée des réalités de terrain. Ce décalage entre l'idéal du métier et ses contraintes concrètes rejoint les constats de plusieurs auteurs (Balleux & Perez-Roux, 2011 ; Garcia, 2019 ; Haggard et al., 2006 ; Lévy et al., 2013 ; Lévy et al., 2016) sur les formes d'usure liées à la bureaucratisation croissante du système scolaire.

La question de la reconnaissance sociale du métier d'enseignant revient régulièrement dans les propos des répondants. D'après les données de l'OCDE (2020), cette reconnaissance est particulièrement faible en Fédération Wallonie-Bruxelles : selon l'enquête TALIS (2018), moins de 7 % des enseignants estiment que leur profession est valorisée par la société, ce qui place la région parmi les plus bas taux relevés au sein des pays de l'OCDE. Or, comme l'ont souligné entre autres Dubar (2002) et Kelchtermans (2009), la reconnaissance constitue un pilier essentiel de l'identité professionnelle. Son absence peut fragiliser l'estime de soi au travail et nourrir un sentiment d'injustice, en particulier chez les ESC, souvent très investis dans leur nouvelle orientation. Ce constat met en lumière un contexte social peu favorable à la valorisation du rôle enseignant, malgré l'engagement profond de celles et ceux qui s'y reconvertissent.

En définitive, l'entrée dans le métier marque à la fois une phase de stabilisation et l'émergence de nouvelles tensions identitaires. Pour beaucoup, elle permet de consolider une identité professionnelle en construction, mais elle implique également des ajustements permanents, parfois contraignants. Ce processus n'est ni linéaire ni définitif : il s'inscrit dans un mouvement continu de négociation, entre les aspirations personnelles, les exigences du métier et les réalités de terrain. La formation initie ce travail de recomposition identitaire, mais c'est bien l'expérience professionnelle qui vient le structurer, l'éprouver ou le réorienter.

3.2 Une socialisation marquée par les compétences antérieures : entre ressources, ajustements et tensions

L'analyse des trajectoires met en évidence que les ESC mobilisent, à des degrés divers, les compétences issues de leurs parcours professionnels et personnels antérieurs comme leviers de socialisation dans leur nouveau rôle. Ces acquis soutiennent leur intégration dans les trois domaines de la socialisation au travail définis par Coppe (2022) : les tâches d'enseignement, l'intégration au collectif de travail, et l'ajustement à l'organisation scolaire et à son climat micropolitique.

Sur le plan des tâches d'enseignement, la phase d'insertion reste marquée par des incertitudes, des tâtonnements et une succession d'essais-erreurs, caractéristiques du processus de socialisation décrit notamment par Wanberg (2012) ou Lacaze (2007). Si les ESC expriment une volonté affirmée d'adopter des pratiques pédagogiques actives et innovantes, leur mise en œuvre est parfois freinée par la réalité du terrain : contraintes matérielles, culture d'école rigide ou faible ouverture à l'innovation de la part de certains collègues. Ils restent toutefois attentifs à la diversité des profils d'élèves, et manifestent une posture bienveillante et réflexive face à l'hétérogénéité. D'autres aspects du métier – planification, gestion du temps, charge administrative – suscitent du stress, malgré une anticipation partielle de ses exigences en fin de formation. La gestion du groupe classe demeure également une source de tension pour certains.

Les relations avec les parents sont, quant à elles, généralement perçues comme positives, grâce à l'expérience relationnelle acquise dans leurs parcours antérieurs. Si les ESC rencontrent des difficultés similaires à celles des enseignants de première carrière en termes de gestion de classe, hétérogénéité et planification (Baeten & Meeus, 2016 ; Duchenes, 2008 ; Pérez-Roux, 2016 ; Powers, 2002 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016 ; Voz, 2016), leurs compétences transférables – rigueur, organisation, gestion de projet, écoute – facilitent leur adaptation. Cette transposition nourrit leur sentiment d'efficacité personnelle, un facteur déterminant d'engagement et de persévérance (Bandura, 2007), tout en atténuant l'effet du « choc de la réalité » fréquemment rapporté à l'entrée dans le métier (März et al., 2019).

Au sein du groupe de travail, les ESC bénéficient souvent d'une posture relationnelle solide, héritée de leurs expériences professionnelles antérieures. Leurs compétences en communication, leur maturité, leur sens de la collaboration et leur posture réflexive favorisent leur implication dans les dynamiques collectives et renforcent leur sentiment d'appartenance. Ils participent activement aux projets d'équipe et prennent aisément part à la vie de l'école. Toutefois, cette intégration n'est pas toujours fluide. Certains ESC se heurtent à des cultures d'équipe marquées par l'individualisme, ou à une reconnaissance ambivalente de leur statut. Leur arrivée peut parfois perturber des équilibres implicites ou susciter des malentendus liés à des habitus professionnels différents.

Une tension centrale réside dans la présomption de compétence (Duchesnes, 2008 ; Mayotte, 2003) : leur âge, leur parcours ou leur posture les positionnent spontanément comme « experts », ce qui tend à invisibiliser leurs besoins réels d'accompagnement. Cette attente implicite peut empêcher l'expression de doutes ou de fragilités, par crainte d'apparaître « moins légitimes » ou de contredire l'image de professionnel établi. Ce paradoxe crée une forme d'illusion d'autonomie, renforcée par l'idée que leur expérience passée les rend automatiquement aptes à s'adapter sans aide. Comme le rappellent Perez-Roux (2016) ainsi que Ruitenburt et Tigchelaar (2021), cette posture empêche parfois la formulation de demandes d'aide, alors même que les ESC vivent un processus d'apprentissage et de redéfinition identitaire exigeant.

Dans ce contexte, il devient crucial de reconnaître le statut hybride de ces enseignants : à la fois novices dans le métier et porteurs d'un capital professionnel dense. Cette posture d'« expérimenté-novice », de « novice aguerri » ou, de « débutant-expérimenté » pour reprendre les termes de Perez-Roux (2019), nécessite un accompagnement différencié, fondé sur la reconnaissance de leurs acquis, sans surévaluer leur degré d'autonomie dans un métier encore en construction. Offrir des espaces où ils peuvent exprimer leurs besoins, reformuler leurs repères ou poser des questions, sans crainte d'être jugés, constitue un levier important pour leur insertion.

Par ailleurs, la littérature souligne les obstacles structurels à l'intégration dans les équipes éducatives : cliques informelles (Gordon & Newby Parham, 2019), incompréhensions culturelles avec les collègues issus de parcours linéaires (Lee, 2011), ou sentiment d'isolement (Haim & Amdur, 2016). Pourtant, les ESC mobilisent souvent des ressources spécifiques issues de leur passé : ils comprennent rapidement les logiques d'organisation, repèrent les circuits de décision, et interagissent avec la hiérarchie avec aisance. Dans une perspective d'apprentissage transformationnel (Mezirow, 1991, 2000), leurs expériences ne sont pas simplement reconduites mais retravaillées de manière critique pour s'adapter à un nouveau cadre. Ce regard distancié ou innovant peut toutefois entrer en tension avec une organisation perçue comme rigide ou peu ouverte à leurs propositions (Power, 2002 ; Voz, 2016), générant parfois frustration et démobilité.

L'analyse de terrain montre également que les ESC ne forment pas un groupe homogène face au domaine de socialisation à l'organisation et à son climat micropolitique. Leur positionnement diffère selon leur type de reconversion : ceux en trajectoire ascendante valorisent avant tout la stabilité professionnelle, tandis que ceux en mouvement déclinant ou en équilibre développent un regard plus critique sur l'institution, mettant en question certains fonctionnements comme la nomination, perçue comme un frein à la qualité du travail collectif. Ces différences reflètent l'influence des trajectoires sociales sur leurs attentes, leurs représentations du métier et leurs formes d'engagement.

Dans ce cadre, les données issues de notre recherche nuancent certains constats de la littérature. Si Baeten et Meeus (2016) pointent le risque d'un choc important entre les représentations initiales et la réalité du métier chez les ESC, nos résultats montrent que ce choc peut être modulé par plusieurs facteurs. Le caractère transférable de certaines compétences et le réajustement progressif des représentations, notamment au fil des stages et des expériences de terrain en formation, offrent de réelles marges de régulation. Les ESC semblent capables de réinterpréter leur vécu antérieur pour ajuster leurs attentes et construire une posture professionnelle plus réaliste.

En somme, les ressources des ESC ne garantissent pas automatiquement une insertion fluide. Celles-ci ne produisent pleinement leurs effets que si elles sont reconnues, soutenues et intégrées dans un environnement propice. Le processus de socialisation organisationnelle apparaît ainsi comme un équilibre fragile entre ressources internes, reconnaissance externe et conditions d'accueil, et appelle des dispositifs d'accompagnement adaptés à la singularité de ces trajectoires.

Chapitre 7 - Ancrage sur le terrain

Ce chapitre prolonge l'analyse des dynamiques d'insertion professionnelle des enseignants de seconde carrière (ESC) en reconversion volontaire vers le métier d'instituteur primaire. Cette quatrième étude, menée auprès d'une nouvelle cohorte d'ESC comptant trois à quatre années d'ancienneté, permet d'interroger l'évolution de leur intégration dans la durée. À l'instar de la recherche précédente, elle examine les processus de socialisation organisationnelle, en considérant les trois domaines que sont les tâches d'enseignement, les relations au sein de l'équipe éducative et les normes de l'institution scolaire. Elle met également en lumière la manière dont le bagage professionnel antérieur continue de façonner l'ajustement identitaire, en fonction des contextes d'établissement et des opportunités de reconnaissance. L'étude permet ainsi de mieux comprendre comment ces enseignants trouvent – ou non – leur place dans le métier au fil des années.

Ancrage sur le terrain

1. Introduction

Alors que les trois premières recherches de cette thèse ont permis d'éclairer les dynamiques identitaires des ESC depuis leur décision de reconversion jusqu'à leur première année d'exercice, cette quatrième recherche s'inscrit dans une perspective de prolongement et d'approfondissement. Plus précisément, elle vise à comprendre comment l'insertion professionnelle se poursuit et se transforme après plusieurs années sur le terrain, lorsque les enseignants ne sont plus tout à fait novices, mais pas encore pleinement ancrés dans le métier.

La troisième recherche, développée dans le chapitre précédent, a permis de mettre en évidence que, pour beaucoup d'ESC, l'entrée sur le terrain agit à la fois comme un espace de régulation de certaines tensions identitaires antérieures, et comme un activateur de nouvelles tensions liées à la confrontation aux réalités du métier. Toutefois, ces résultats étaient circonscrits à la première année d'exercice, période souvent marquée par une intensité émotionnelle forte, des ajustements rapides, mais aussi une relative instabilité professionnelle. Or, dans une perspective longitudinale, il reste essentiel d'interroger ce qu'il advient de cette insertion dans la durée : La posture professionnelle se stabilise-t-elle ? De nouveaux ajustements sont-ils nécessaires ? Et surtout, comment les ESC trouvent-ils leur place dans l'organisation scolaire au fil du temps ?

C'est pour répondre à ces interrogations qu'une quatrième étude a été menée, auprès d'une nouvelle cohorte de dix ESC comptant trois à quatre années d'ancienneté dans l'enseignement primaire. Ce recul, même si la cohorte est différente, permet de documenter l'évolution de leur insertion professionnelle.

S'inscrivant dans le deuxième objectif général de la thèse, à savoir comprendre les dynamiques d'insertion professionnelle des ESC ayant vécu un processus de RPV vers le métier d'instituteur primaire, deux questions de recherche, identiques à celles de la 3^{ème} étude, guident cette nouvelle étude :

- Comment les ESC vivent-ils leur insertion professionnelle en rapport aux différents domaines de socialisation au travail des enseignants ?
- En quoi les facteurs internes (expériences antérieures) et externes (soutien organisationnel, reconnaissance...) viennent-ils impacter cette socialisation aux différents domaines du travail enseignant ?

En mobilisant à nouveau le cadre de la socialisation organisationnelle au travail (Coppe, 2022 ; Van Maanen & Schein, 1979), nous analyserons la manière dont les ESC s'approprient progressivement les trois domaines clés de la socialisation enseignante :

- les tâches d'enseignement (didactiques, pédagogiques, administratives) ;
- l'intégration au groupe de travail (relations entre pairs, collaboration) ;

- l'adaptation à l'organisation scolaire et au climat micropolitique (valeurs de l'institution, règles de l'organisation, prise de décisions, etc.).

Cette analyse mettra également en lumière le rôle des facteurs internes (expériences antérieures) et des facteurs externes (soutien organisationnel, reconnaissance...) dans l'évolution des processus de socialisation des ESC au fil du temps. Comprendre cette articulation entre histoire personnelle, environnement professionnel et construction de soi dans le métier s'avère particulièrement important pour saisir les conditions favorables (ou non) à une inscription durable dans la profession.

Ce chapitre se structure ainsi en deux temps : la présentation des résultats, issus d'une analyse thématique des entretiens réalisés avec des ESC ayant entre trois et quatre années d'expérience, puis une discussion de ces résultats à la lumière du cadre théorique déjà exposé dans le chapitre 6. La méthodologie, commune à l'ensemble du dispositif de recherche, a été détaillée dans le chapitre 2 et ne sera donc pas redéployée ici.

2. Résultats

Pour répondre à nos deux questions de recherche, nous allons présenter nos résultats en fonction des trois domaines de socialisation au travail des enseignants (socialisation aux tâches, au groupe de travail et à l'organisation, à son climat micropolitique) (Coppe, 2022). Pour chaque domaine, nous ferons un état des lieux de ce que vivent les ESC lors de leur insertion professionnelle. Parallèlement, nous mettrons en avant l'impact des facteurs internes et/ou externes sur le domaine concerné.

2.1 Socialisation aux tâches d'enseignement

État des lieux

Dans la socialisation aux tâches d'enseignement, quatre facettes émergent du discours de nos répondants : la relation avec les élèves, la relation avec les parents, la gestion des apprentissages et la gestion administrative.

Tous accordent une grande importance au relationnel avec les élèves, à la mise en place d'un climat bienveillant où règnent confiance et sécurité. Par contre, il semble que comme pour les EPC, la difficulté vient de la gestion du groupe dans son ensemble et particulièrement la gestion des comportements difficiles. Six de nos répondants affirment avoir eu des difficultés à ce niveau : « Là, j'avais une très chouette classe, donc ça se passait très bien. Mais j'ai vite été débordé par, euh, (...), par le côté malheureusement aussi un peu disciplinaire qui prenait beaucoup d'énergie » (Cédric, L.58-60) ; « Moi, mon grand problème depuis le début, c'est l'autorité. » (Anita, L.72-73).

Par rapport aux parents, tous pensent que globalement la relation se passe bien. Certes, ils ne sont pas à l'abri d'un parent mécontent « ces parents-là, je dirais, c'est de leur faire

comprendre que quand on est dans le milieu scolaire au sein de la classe, on n'est pas à la maison et donc forcément l'enfant, entre guillemets, doit se conformer aux règles de la classe » (Sonia, L.93-96) ou démissionnaire « Et donc parfois, je trouve ça un peu dérangentant qu'on nous demande beaucoup et qu'en fait quand nous on met des choses en place, on ne voit pas que ça suit à la maison. » (Damien, L.78-79). Un point d'attention concerne les limites à placer afin de ne pas être trop envahi par les parents « Donc voilà, je sais que ça se passe vraiment bien parce que j'exagère, c'est-à-dire qu'ils ont mon numéro de téléphone. Je suis disponible à souhait » (Nadine, L.547-549).

Au niveau des apprentissages, tous sont motivés et se montrent proactifs à mettre en place des pédagogies actives qui placent l'élève au centre des apprentissages, ils citent entre autres la pédagogie par projet, la pédagogie du dehors, le socioconstructivisme, ... : « J'aime bien travailler en socioconstructivisme ou en atelier, en pédagogie active, etc. » (Léa, L.38) ; « ... j'essaye toujours d'enseigner de manière ludique pour que ça passe sous forme de jeu, en tout cas quand c'est possible, sans s'en rendre réellement compte, on apprend plein de choses sous d'autres formes » (Nadine, L.429-431). Ils mettent aussi en avant la nécessité de différencier les apprentissages afin de gérer au mieux l'hétérogénéité de la classe. Il semble que cette gestion soit plutôt évidente pour la plupart de nos répondants : « il y en avait pas mal qui avaient des grandes difficultés au niveau des apprentissages. Du coup, assez rapidement, j'avais demandé à voir la directrice et j'avais réalisé des groupes de besoins » (Nadine, L.157-159) ; « en classe, moi, je travaille avec le plan de travail et avec des ateliers » (Léa, L.77). Néanmoins, pour certains, cette gestion des différents niveaux pose question comme en témoigne Marie :

Je ne sais pas laisser un enfant sur le côté et j'espère que je n'y arriverai jamais mais c'est parfois difficile de donner son attention à des enfants en grosse difficulté et en même temps être présent pour les enfants qui s'en sortent bien, qui vont vite et qui sont demandeurs d'autres choses que de patienter, que de jouer, que de lire, que de s'occuper et à ce niveau-là, je suis encore en difficulté maintenant. C'est quelque chose auquel il faut que je réfléchisse constamment pour « comment faire pour qu'ils s'y retrouvent tous ? (L.60-66).

Leurs envies pédagogiques se voient néanmoins parfois contrariées par un manque de temps, une trop forte implication des parents : « ... je voulais réaliser tous des petits groupes de besoins. Et là aussi, j'ai été arrêtée dans mon élan par les parents ... » (Nadine, L.164-166) ou encore les programmes :

On a 8h de néerlandais en plus. Et donc ça veut dire que le reste, il faut forcément le faire plus rapidement que dans les autres écoles. Il n'y a pas de baguette magique, il faut aller plus vite. (...) En fait, ça a cassé, beaucoup de... comment le dire... J'avais l'espoir de pouvoir faire un peu plus de choses différentes que ce que je fais actuellement (Damien, L.245-249).

Les tâches de type administratif sont un problème récurrent très pesant pour 50% de nos répondants ; non pas que ces tâches soient complexes, mais plutôt perçues comme un frein à leurs missions d'enseignement :

Donc, ce sont des procédures sur procédures et demandé 3 offres pour telle chose, remplir des formulaires en permanence [...] ; je ne suis pas fonctionnaire, je suis pédagogue. Je ne suis pas là pour remplir des papiers, je suis là pour enseigner à des personnes (Cédric, L.78-80 ; L.308-309).

Impacts des facteurs externes et internes

Ce domaine de socialisation se voit positivement impacté par bon nombre de facteurs internes.

Leurs expériences de vie, le fait d'être parents facilitent la mise en place d'un bon climat de classe : « Je partage beaucoup d'aspects de ma vie personnelle avec les élèves, soit pour les faire rigoler, soit pour leur montrer que je comprends leur situation, etc. Et donc ça crée une relation un peu privilégiée avec ma classe. » (Damien, L.430-433). Concernant les parents, ils pointent leur maturité et leurs expériences professionnelles comme des leviers à une relation harmonieuse « Je pense que justement, sans expérience, mais avec l'âge que j'avais, au niveau du bien-être et de la confiance en classe, ça [la relation aux parents] c'était vraiment maîtrisé » (Léa, L.165-167). Leurs nombreuses compétences acquises de types organisationnel, informatique, de planification les aident tant au niveau des préparations de cours qu'au niveau administratif. Léa, par exemple, se devait d'être très rigoureuse et organisée dans le milieu de la restauration et est consciente que cela l'aide dans son nouveau métier : « ... l'horaire est fait, les ateliers, ils sont faits, plastifiés, coupés, dans des petites boîtes, prêts à être utilisés. Voilà, être ponctuel, enfin, ce genre de chose, ça m'a quand même servi » (L.376-378).

Au niveau pédagogique, afin de rester en cohérence avec leurs envies et leur assurer un certain bien-être, certains de par leur connaissance d'eux-mêmes et leur proactivité, n'hésitent pas à chercher des écoles qui leur correspondent : « ... je suis à la recherche d'écoles qui me permettent de faire le travail que j'ai envie de faire » (Véronique, L.155-156), « ... je crois que je me serais perdue dans le système classique et qui ne m'aurait pas acceptée et je crois que je n'aurais peut-être pas réussi, moi, à me mettre dans quelque chose qui ne me corresponde pas » (Noémie, L.141-143). Nous relevons également certaines compétences spécifiques impactant positivement les apprentissages. Marie, par exemple, utilise ses compétences de neuropsychologue pour venir en aide aux élèves en difficulté, « ... j'ai eu des facilités pour donner des outils aux enfants » (Marie, L.433-434) et détecter certains troubles d'apprentissage « ... en ce qui concerne tout ce qui est trouble de l'attention, tout ce qui est dyspraxie, dysgraphie, haut potentiel aussi ... on voit que j'ai baigné dedans et que du coup, ce sont des choses qui sont évidentes » (Marie, L.427-430). Véronique, ancienne éducatrice en milieu psychiatrique, nous rapporte en parlant de l'agressivité et de la gestion de la violence : « c'est assez instinctif et donc tu sais comment t'y prendre » (L.337).

Malgré la relative aisance des ESC face aux différentes tâches d'enseignement, un point de vigilance concerne la charge de travail inhérente au métier d'instituteur qui pourrait devenir un véritable problème pour plusieurs d'entre eux. En effet, certains éprouvent des difficultés à concilier leur vie privée à leur nouvelle vie professionnelle comme en témoigne Nadine :

Mais il va falloir que je lève un petit peu le pied quand même, parce que je c'est "*no limit*" pour le moment cet emploi, pour moi...Je me rends compte que là c'est plus possible. Donc il va falloir que je trouve des solutions (L.352-355).

Afin de pallier cette difficulté, les ESC vont mettre en place des stratégies en choisissant des tâches leur permettant de trouver cet équilibre dans leur nouveau métier. Par exemple, Anita ne veut plus d'un poste de titulaire de classe, elle préfère donner cours de FLA, de religion ou aider dans les classes afin de se dégager de certaines responsabilités liées à la gestion de classe. Quant à Cédric il a fait le choix de devenir professeur de citoyenneté non seulement pour les affinités qu'il a avec cette matière mais aussi parce que cette fonction le dégage de certaines responsabilités inhérentes au titulaire et donc d'avoir des horaires plus confortables : « Et donc, c'est là, j'ai tout du boulot que j'aime bien : le contact avec les élèves, être en classe, animer, c'est tout le truc que j'adore, sans les emmerdes d'à côté. » (Cédric, L.374-377).

2.2 Socialisation au groupe de travail

État des lieux

Tous les répondants pointent la nécessité d'une direction soutenant et bienveillante afin de faciliter une entrée positive dans le métier. Ce soutien peut être administratif, organisationnel et pédagogique comme le souligne une de nos participantes en indiquant que « Ce qui aide beaucoup, c'est vraiment de sentir qu'on a un appui et puis au niveau des ressources, des pistes, des aides pour progresser, pour s'informer sur ce dont on a besoin » (Sonia, L.78-80).

Ils souhaitent également être soutenus dans leurs choix pédagogiques comme en témoigne Nadine qui n'a pas reçu ce soutien :

ils (les parents) ne pouvaient pas concevoir que tel enfant se trouvait avec le groupe des torchons (élèves en intégration dans le discours des parents), (...) la directrice suivait absolument tout ce que les parents disaient puisqu'ils faisaient partie du PO (L.170-172).

Au niveau des collègues, tous s'accordent à dire que la collaboration avec les collègues est quelque chose de nécessaire et de recherché. Pour six de nos répondants, cette collaboration est bien présente comme le montrent les propos de Damien : « Avec les collègues, on suit une formation cette année qui s'appelle « Professor » pour justement accentuer le travail collaboratif. Et on s'est rendu compte qu'on avait déjà pas mal de choses

en place qui fonctionnaient déjà dans l'école et donc on a déjà une équipe où on échange beaucoup, où on s'entraide beaucoup » (Damien, L.62-65) ou de Marie : « Il y a une entraide, je ne suis pas toute seule. » (L.49). Néanmoins, pour d'autres, comme pour Pascal, collaborer avec certains collègues est compliqué : « je m'attendais à plus de partage professionnel, plus d'échanges, d'échanges pratiques, tout ça, plus de pratiques collaboratives. Ça, c'est vrai que ça m'a un peu déçu » (L.431-432). Il regrette par ailleurs que la déconsidération du métier dans la sphère publique ait un impact négatif sur le profil des entrants en formation : « Bon, là si j'en parle ouvertement à des collègues, je me fais trucider évidemment, mais c'est un métier qui n'a pas attiré forcément les meilleurs éléments en fait puisque déconsidéré » (Pascal, L.435-437).

Impacts des facteurs externes et internes

Ce domaine de socialisation est impacté par des facteurs externes tels que la mise en place de dispositifs d'insertion et la reconnaissance de leurs expertises. Au niveau des dispositifs d'accueil, seules Marie et Noémie ont pu en bénéficier. Il s'agit d'une supervision en classe par la direction dans le cas de Marie et de la présence d'un coach en enseignement dans le cas de Noémie. Toutes deux pointent ce dispositif comme constructif. Quatre répondants sur dix déplorent ce manque de soutien lors de leur entrée en fonction.

Leurs expertises antérieures sont, quant à elles, reconnues par le groupe de travail. La direction les invite à s'impliquer rapidement dans les responsabilités de l'école comme c'est le cas pour Cédric et Marie qui ont été sollicités pour être coordinateur du PDP (Plan de Pilotage).

Aussi, l'accès à l'emploi est facilité par leur parcours comme l'explique Nadine qui n'a plus jamais dû postuler après sa première école, car les directions n'hésitent pas à la recommander à leurs collègues : « ... ils [les directeurs] voulaient absolument quelqu'un qui avait une certaine expérience pour reprendre le poste de titulariat » (Nadine, L.486-487). Quant à Noémie, elle a pu intégrer une école qui correspondait à ses valeurs et ses ambitions pédagogiques grâce à son parcours antérieur. En effet, elle professe dans une école à pédagogie alternative où « la plupart sont plus âgés que la moyenne. Ce sont des gens qui ont une expérience de vie. Et puis, ce sont des gens qui, pour la plupart, ont un haut niveau d'études. (L.237-238). Néanmoins, cette reconnaissance peut aussi être problématique comme l'explique Marie qui, bien que se sentant reconnue dans ses compétences de neuropsychologue par la direction, aimerait avant tout garder sa posture d'enseignante : « si elle pouvait, elle ne me donnerait que des heures de remédiation et de FLA [Français Langue d'Apprentissage] pour justement aider au mieux les enfants » (Marie, L.167-168) ; « Elle me reproche un peu de ne pas me rendre compte de ce que je peux amener dans l'école et de ne parfois pas oser assez prendre la parole pour partager mes connaissances » (Marie, L.452-454).

Au niveau des collègues de travail, si les expériences antérieures de nos répondants sont souvent perçues comme positives, elles ne sont pas toujours des éléments facilitateurs pour nos ESC qui ressentent une ambiguïté liée à leur statut de novice en enseignement mais d'experts dans un autre domaine. Léa ne sent pas vraiment débutante alors qu'elle n'a encore que peu d'expérience dans le métier d'enseignant, de ce fait, ses collègues sont en attente de prise d'initiatives de sa part, initiatives que Léa n'ose pas toujours prendre de peur d'être jugée. Marie, quant à elle, garde une casquette de neuropsychologue pour ses collègues et n'est pas toujours à l'aise avec cette posture :

... je suis leur égale [aux autres enseignantes], je ne suis pas celle qui arrive et qui sait des choses qu'elles ne savent pas, en fait, et je n'ai pas envie de prendre cette place-là et je pense que je ne l'ai pas en plus, elle n'est pas légitime (L.460-462).

Au niveau des facteurs internes, leur profil spécifique est facilitateur au niveau relationnel avec le groupe de travail. Pascal, par exemple, n'a jamais ressenti de relation hiérarchique avec ses directions avec lesquelles il ose se montrer critique et donner son avis. Selon lui : « c'est ça qui est l'avantage lorsqu'on change de carrière et qu'on vient d'une carrière d'avocat. » (Pascal, L.256-257).

Mais, leur assertivité, prise d'initiatives, regard critique ne sont pas toujours bien accueillis et entravent alors la collaboration avec certains collègues comme en témoigne Cédric : « elle n'a pas aimé être confrontée à un adulte qui avait des choses à dire et qui n'écoutait pas forcément ce qu'elle disait. » (L.146-147), « ... elle m'a vu arriver avec de la répartie, en fait, et en disant oui, ce que tu dis est intéressant, mais je n'ai pas fait ça comme ça en classe. Et ça, elle n'a pas accepté » (L.485-487).

2.3 Socialisation à l'organisation et au climat micropolitique

État des lieux

Un des éléments majeurs de ce domaine de socialisation est la différence entre les profils ascendants et déclinants dans leur manière d'entrevoir l'organisation scolaire et son climat micropolitique.

Les résultats témoignent de nombreuses prises de décisions et de responsabilités dans l'école par nos ESC novices mais également de certaines difficultés ou plutôt de remises en question des conditions de travail tels que le système de nomination, le statut salarial, la stabilité de l'emploi. De manière spécifique, nous constatons également des critiques à l'égard de certaines réformes du système scolaire. Certains répondants perçoivent le système de nomination, non pas comme un avantage au service de la sécurité d'emploi, mais plutôt comme un obstacle d'une part à la mobilité des enseignants amenant alors son lot de frustrations et, d'autre part, à la qualité de l'enseignement :

je trouve ça malheureux, en fait, ce système d'enseignement où, avec la nomination, où on vous dit dès le début : « Fais ton trou, creuse ton trou, accumule les jours d'ancienneté, ça, c'est vraiment ta mission première et comme ça tu es nommé et après tu es cool quoi ». Ça ne pousse pas à la remise en question, à la qualité du travail et à la mobilité en fait. Le monde de l'enseignement souffre beaucoup d'un manque de flexibilité, d'un manque de mobilité des enseignants (Pascal, L.449-454).

Ajoutons à cela les propos de Nadine qui montrent clairement ce frein à la mobilité même si elle fait le choix de changer de PO pour aller dans les écoles qui lui plaisent : « je change chaque fois de PO, donc je redémarre chaque fois aussi à zéro, ce qui finalement est très, très mauvais parce que je ne cumule aucune ancienneté, grosso modo, nulle part aucune priorité » (Nadine, L.202-204).

Ces critiques et cette prise de risque ne se retrouvent que dans les propos des répondants ayant effectué une reconversion de type déclinant ; en effet, les ESC étant dans un mouvement équilibre ou ascendant semblent davantage dans une recherche de stabilité d'emploi. Sonia nous explique ses difficultés face à ces changements qui ne sont pas

nécessairement désirés, ils ont été subis parce que ben voilà étant intérimaire, ben forcément j'ai remplacé des personnes absentes soit pour congé de maternité, en général c'était pour congé maternité. Donc, à la fin du congé de maternité entre guillemets, j'ai dû soit être redirigée vers une autre école, alors parfois ça se fait entre directions qui se parlent, qui disent « voilà j'ai une personne ici qui peut être disponible », soit j'ai dû faire la démarche moi-même (L.190-195).

Quant à Léa, elle regrette les contrats précaires qui ont un impact sur l'aspect financier : « moi ça faisait 2 ans et demi que je signais des contrats tous les mois d'une personne qui est en maladie depuis 6 ans. Donc, j'ai mon salaire qui était chaque fois coupé » (L.13-15).

Au niveau salarial, les ESC effectuant un mouvement déclinant pointent le salaire comme un aspect négatif du métier et ce d'autant plus que leur ancienneté professionnelle antérieure n'est pas prise en compte :

C'est clair que je gagne la moitié de ce que j'ai gagné avant. (...) je trouve ça dommage, par exemple qu'on ne tienne pas du tout compte de l'expérience précédente pour déterminer le salaire des profs qui font une reconversion. Moi j'ai commencé comme étudiant de 21 ans enfin ou de 22 ans qui sort de sa formation. Et je ne trouve pas ça normal (Damien, L.267-271).

Ce manque de prise en compte de l'ancienneté barémique pourrait être un véritable frein pour les personnes qui souhaiteraient faire cette même reconversion :

Mais je trouve qu'on n'attire pas les personnes à faire cette reconversion. Pourquoi ? Parce qu'alors évidemment, ma rémunération en tant que juriste était tout autre et je ne demandais pas à avoir la même rémunération, loin de là. Mais je trouve que quelque part, ce n'est pas normal que quand on décide de faire cette reconversion, de redémarrer à zéro (...). On a quand même une certaine expérience, une certaine maturité, qui va aider et qui voilà à... Il y a quelque chose peut-être en plus, (...) ça devrait être valorisé cette expérience comme elle l'est dans plein d'autres métiers. Et donc,

c'est vrai que je me dis qu'il y a pas mal de personnes qui ne le font pas, qui aimeraient faire cette reconversion professionnelle, mais qui ne le font pas parce que financièrement, c'est un gros changement (Nadine, L.496-504).

Au niveau des réformes et notamment le système d'inclusion tel qu'imaginé et mis en place dans le cadre des Pôles territoriaux ne semble pas adéquat aux yeux de nos répondants. Cette réforme n'est pas remise en cause au niveau des valeurs qu'elle véhicule mais dans sa mise en œuvre sur le terrain qui va rendre encore plus complexe le métier d'enseignant. Cela risque d'avoir un impact sur la motivation et le bien-être au travail des enseignants :

j'ai l'impression que je ne pourrai pas m'épanouir à long terme dans l'enseignement actuel. Il y a plein de choses où je me sens, comment dire, pas perdue, mais extrêmement frustrée [...] on va bientôt fermer le type 8 et remettre tous les enfants dans l'enseignement ordinaire, moi j'ai une trouille bleue, pas que les enfants du type 8 viennent, ils sont vraiment les bienvenus, mais juste pas comme ça, pas comme ça, enfin ça c'est... pour moi c'est ingérable (Marie, L.335-349)

« Mais je dirais peut-être juste que je suis fort déçue d'un truc. C'est que la tournure, avec l'intégration et les pôles, ça ne va pas aider les instituteurs » (Nadine, L.729-730).

Impacts des facteurs externes et internes

Le regard critique de nos ESC leur permet une analyse fine du système comme nous avons pu le constater dans l'état des lieux. Parallèlement, un autre facteur interne concerne leur prise de responsabilités et de décisions au niveau micropolitique de l'établissement. Plusieurs participent activement au Plan de Pilotage comme nous l'explique Marie : « il y a plein de moments où elle [la direction] vient me chercher pour le plan de pilotage aussi, mon avis compte énormément » (L.171-172) ; Pascal en parlant du numérique : « Moi, dans l'école, j'étais un peu le..., je prenais un peu l'initiative de l'innovation par rapport à ça » (L.165-166) ; Damien remet des pratiques pédagogiques de l'école en cause :

On a souvent des concertations, (...) parfois on a des concertations plus réflexives sur la politique de l'école. J'ai déjà dit, est-ce que c'est pertinent de continuer à faire autant d'investissement en néerlandais alors que du coup, on n'a pas assez de temps pour faire le reste et notamment ces activités un peu différentes que j'aimerais bien organiser (L.525-529).

3. Discussion

À partir de dix récits d'instituteurs primaires de seconde carrière exerçant depuis trois à quatre ans, cette quatrième étude visait à approfondir la compréhension du processus d'insertion professionnelle sur le moyen terme. Si notre étude précédente (temps 3) permettait de dresser un premier bilan après une année sur le terrain, cette nouvelle étape interroge la durabilité de l'intégration dans le métier, la stabilité identitaire, ainsi que l'évolution des ajustements amorcés en début de carrière. L'objectif est d'observer comment ces enseignants s'approprient, sur la durée, les différents domaines de la socialisation organisationnelle (Coppe, 2022), au-delà du seul temps de la découverte du terrain.

Nous allons à présent discuter les résultats obtenus en apportant des éléments de réponse aux deux questions de recherche suivantes :

- Comment les ESC vivent-ils leur insertion professionnelle en lien avec les différents domaines de socialisation au travail des enseignants ?
- En quoi les facteurs internes (expériences antérieures) et externes (soutien organisationnel, reconnaissance...) influencent-ils ces processus de socialisation ?

3.1 L'insertion professionnelle des ESC, un long fleuve tranquille ?

Le processus d'insertion professionnelle des ESC du primaire comporte son lot de difficultés ; néanmoins, certains facteurs externes et bon nombre de facteurs internes impactent positivement cette période considérée comme critique pour tous les nouveaux entrants.

Les auteurs ayant étudié la socialisation au travail des ESC du secondaire (Coppe, 2022 ; Ruitenburt & Tigchelaar, 2021), pointent certains éléments, en lien avec **le groupe de travail**, nécessaires à un processus de socialisation harmonieux tels que la présence de dispositifs formels d'insertion, les possibilités d'échanges informels avec leurs pairs, un *leadership* positif, un soutien adapté à leurs spécificités ainsi que la prise en compte et reconnaissance de leurs compétences antérieures. Nos résultats permettent d'affiner la compréhension de ces éléments pour les ESC du primaire. Au niveau des dispositifs, bien que ceux-ci soient vus comme constructifs lorsqu'il y en a, le plus important pour nos ESC est une direction soutenante au niveau organisationnel et pédagogique ainsi que de la bienveillance. Aucune mention n'est faite d'un besoin de soutien adapté à leurs spécificités. La prise en compte et reconnaissance de leurs compétences antérieures est bien présente au niveau de la direction qui n'hésite pas à leur confier des responsabilités. Concernant les collègues, il ressort qu'il est important, afin que cela se passe de manière harmonieuse, que les enseignants experts reconnaissent d'une part le statut de novice des ESC et, d'autre part, leurs compétences acquises antérieurement. Les enseignants experts sont alors enclins à adopter une posture d'accompagnement de type non déficitaire (Malo, 2008) engendrant un

accroissement du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation plus intrinsèque chez le novice (März & Kelchtermans, 2020 ; März & Van Nieuwenhoven, 2020). Dans certains cas néanmoins, soit le statut de novice, soit leurs expertises antérieures ne sont pas reconnus par leurs collègues experts. Si ceux-ci ne perçoivent pas les ESC comme novices, alors ils peuvent avoir un haut niveau d'attente vis-à-vis de ces derniers engendrant une certaine crainte chez les ESC de ne pas être à la hauteur. A contrario, lorsque les enseignants experts considèrent les ESC comme des novices lambda, ils semblent éprouver certaines difficultés à accepter leur prise d'initiatives pédagogiques, leur esprit critique ou leur assertivité ; cela peut alors engendrer des difficultés relationnelles et de collaboration.

Concernant la socialisation aux **tâches d'enseignement**, la gestion de classe et les comportements difficiles semblent être la plus grosse difficulté rencontrée par les ESC. Cela corrobore les recherches antérieures (Baeten & Meeus, 2016 ; Duchenes, 2008 ; Perez-Roux, 2016 ; Powers, 2002 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016 ; Voz, 2016) ; néanmoins, ces mêmes recherches pointaient également d'autres difficultés telles que la gestion de l'hétérogénéité, la planification des matières et la motivation des apprenants qui, dans le cas de notre recherche n'ont pas été identifiées comme réellement problématiques. Au niveau des méthodes d'enseignement, la littérature n'est pas univoque, deux types de résultats semblent s'opposer. En effet, certaines études mettent en lumière les convictions traditionnelles des ESC, l'enseignant étant perçu comme un transmetteur de connaissances (Tigchelaar et al., 2008; Tigchelaar et al., 2012; Uusimaki, 2011) ; selon d'autres recherches, les ESC percevraient la profession enseignante comme passionnante et créative (Baeten & Meeus, 2016), ils seraient plus ouverts aux innovations car leurs expériences d'étudiant avec des méthodes centrées sur l'enseignant ne sont pas récentes (Chambers, 2002). Concernant notre recherche, nous constatons que les ESC interrogés se sentent stimulés et voient les nombreuses possibilités d'innover au niveau didactique et pédagogique, ce qui conforte plutôt les deuxièmes types de résultats. Le fait que notre étude touche des ESC du primaire sans doute plus préoccupés par l'éducation et l'enseignement aux enfants que l'enseignement d'une discipline ou d'un métier particulier, pourrait peut-être expliquer cette tendance. Néanmoins, l'ambition de mise en œuvre de méthodes alternatives par nos ESC semble parfois contrariée par des collègues ou parents réfractaires au changement.

Comme le soulignent différents auteurs (Tigchelaar et al. 2010 ; Voz, 2016), les ESC possèdent davantage de capacités réflexives, de remise en question et de prise de responsabilités que les EPC. Ces compétences ont un impact sur leur socialisation à **l'organisation et à son climat micropolitique**. Leurs critiques concernent d'une part certains éléments ayant un impact direct sur le « faire la classe » tel les Pôles territoriaux, les programmes, ... et, d'autre part, des éléments plus macros, liés aux conditions d'emploi tels le système de nomination ou les conditions salariales. Concernant les conditions d'emploi, elles sont questionnées de manière différente selon le type de reconversion effectuée. Pour les reconversions de type déclinant, le système de nomination qui permet une stabilité d'emploi est particulièrement critiqué alors que cette stabilité est davantage recherchée pour

les reconversions de type ascendant ou équilibre. Pour les ESC effectuant un mouvement déclinant, ce système est perçu comme pouvant avoir un impact négatif sur la qualité de l'enseignement. La question salariale pose question également pour les reconversions de type déclinant. Percevant généralement un salaire confortable dans leur précédente carrière, ces ESC débutent dans l'enseignement avec un salaire moindre et qui, de plus, n'est pas adapté à l'ancienneté issue de leur ancien métier. En sachant que les conditions d'emploi sont un élément prédictif de l'attrition des enseignants débutants (Dupriez et al., 2016), il serait intéressant de les questionner davantage et, qui plus est, pour les profils de type déclinant qui, selon Dupriez et al. (2016), seraient plus susceptibles de quitter le métier vu les opportunités que s'offrent à eux sur le marché du travail.

L'insertion professionnelle des ESC interrogés semble donc se dérouler de manière plutôt harmonieuse. Forts de leurs expériences antérieures, ceux-ci semblent en effet dotés d'une expertise adaptative (Den Hertog et al., 2023) qui leur permet de percevoir et transférer des compétences sur le terrain de l'enseignement même si leur domaine professionnel initial en est éloigné (Stigler & Miller, 2018). Cette adaptabilité semble être un indicateur probant d'une transition réussie (Rudolph et al., 2017). Au niveau des connaissances transférées, nous percevons peu de connaissances déclaratives excepté dans deux cas où le domaine initial a des similitudes avec le domaine de l'enseignement (neuropsychologue et éducateur). Par ailleurs, bon nombre de compétences procédurales sont transférées telles l'organisation, la planification alors que selon la littérature ce type de connaissance est difficilement transférable dans un autre domaine (Broudy, 2017). Parallèlement, nous notons également le transfert de compétences complexes d'analyse, de remise en question du système, de résolution de conflits, ...

3.2 Le calme avant la tempête ?

Imaginer, que dotés d'expertises antérieures, les ESC de l'enseignement primaire vont embrasser facilement le terrain et y rester reste cependant un brin utopique... En effet, la réalité ne semble pas si facile ; nous identifions deux éléments qui pourraient devenir des facteurs de désengagement.

Premièrement, alors que certaines compétences antérieures peuvent être un soutien à la socialisation, celles-ci peuvent parfois également être un frein. En effet, si leurs compétences relationnelles peuvent être un atout dans leurs relations aux collègues ou aux parents, leur assertivité ou leurs ambitions pédagogiques peuvent entraîner une posture défensive chez certains collègues. Il en est de même concernant leur capacité d'analyse et de remise en cause du système telle la nomination, si cela peut contribuer positivement à l'organisation scolaire, cela peut également amener des conflits avec des collègues qui ne partagent pas ces mêmes points de vue.

Le deuxième élément se situe au niveau de l'adéquation vie privée et professionnelle. Cette dimension est importante pour nos ESC. En effet, elle est une des tensions identitaires

qui les a engagés en RPV vers l'enseignement (Moinet et al., 2025). Cette tension étant toujours présente une fois dans leur nouvelle carrière, nous constatons que les ESC mettent en place des stratégies en choisissant des tâches qui selon eux sont moins chronophages telles que maître de cours philosophiques, maître d'enseignement individualisé, ... Ce genre de stratégies, bien que pouvant palier momentanément la tension relative à l'adéquation vie privée et professionnelle, nous questionne quant au sens recherché dans le métier d'instituteur. En effet, selon la littérature (D'Ascoli & Berger, 2012 ; Moinet et al., 2025), une des motivations à rejoindre le corps enseignant serait la recherche de sens, une adéquation à leurs valeurs. Passer d'une classe à l'autre, n'avoir que des petits groupes de remédiation, sera-t-il suffisant pour obtenir le sens recherché ? Parallèlement, pourront-ils mettre en œuvre, dans ce genre de fonctions, les principes de pédagogie active qu'ils valorisent ?

3.3 Limites

Pour terminer cette discussion, nous voudrions attirer l'attention sur les limites de cette recherche en lien avec sa dimension exploratoire. En effet, le nombre de cas (10 participants) sur lesquels a porté la recherche est assez restreint ; bien que ces données aient permis une analyse riche et détaillée des processus en jeu, celle-ci ne peut prétendre à une quelconque généralisation des résultats. Par ailleurs, le nombre de profil ascendant n'est pas représentatif, il serait intéressant de réaliser une étude comparative des différents types de profils de reconversion. Un dernier élément que nous souhaitons mettre en avant est le fait que la totalité de notre échantillon a effectué le cursus de formation au sein de la même Haute École. Si cela peut permettre de contrôler un minimum l'effet formation initiale, interroger des ESC ayant effectué leurs études dans une autre Haute École serait opportun, pour comprendre plus avant ce qui se joue.

Discussion conclusive

Discussion conclusive

Cette thèse poursuit une double ambition : d'une part, comprendre les dynamiques identitaires à l'œuvre chez les ESC engagés dans une reconversion volontaire vers le métier d'instituteur primaire et d'autre part, analyser les processus de socialisation organisationnelle qui façonnent leur insertion dans la profession, à travers les trois domaines définis par Coppe (2022) : les tâches d'enseignement, le groupe de travail, et l'organisation scolaire dans son climat micropolitique.

Pour répondre à ces deux objectifs, une approche méthodologique longitudinale a été mise en place, suivant neuf puis sept ESC à trois moments clés de leur trajectoire : le début de la formation, la fin de celle-ci, puis l'insertion professionnelle après une année sur le terrain. Cette étude a été complétée par une seconde enquête menée auprès de dix ESC en poste depuis trois à quatre années. L'ensemble du dispositif permet une analyse fine et située de l'évolution des tensions identitaires, des leviers de régulation, et des ajustements opérés dans un environnement professionnel particulièrement exigeant.

Cette recherche vise ainsi, d'une part, à explorer la dynamique identitaire des ESC tout au long de leur processus de reconversion (objectif 1), et d'autre part, à comprendre leur processus de socialisation organisationnelle durant la phase d'induction (objectif 2). Ces deux dimensions, bien que distinctes, s'articulent et s'éclairent mutuellement, contribuant à enrichir les cadres théoriques actuels relatifs aux reconversions professionnelles et à la construction identitaire en contexte scolaire.

La discussion qui suit est structurée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous aborderons les résultats liés au premier objectif, en nous appuyant sur l'étude longitudinale des trajectoires identitaires. La seconde section portera sur les mécanismes de socialisation organisationnelle observés lors des quatre premières années dans le métier. Dans une troisième section, nous proposerons une modélisation du processus de reconversion identitaire. Une quatrième partie sera consacrée à déterminer les apports majeurs de cette thèse au niveau scientifique et ainsi approfondir notre modélisation. Un cinquième point présentera une analyse réflexive de notre méthodologie. Enfin, nous conclurons par les limites de la recherche, les perspectives d'approfondissement scientifique, ainsi que les pistes pratiques à envisager pour mieux accompagner les enseignants en reconversion.

1. Répondre à une rupture identitaire par la construction d'un nouveau soi professionnel

Le premier objectif de cette thèse consistait à comprendre les tensions identitaires ayant conduit les ESC à quitter leur première trajectoire professionnelle au profit du métier d'instituteur primaire, et à analyser l'évolution de ces tensions au fil de leur formation et de leur insertion professionnelle. L'approche longitudinale adoptée a permis de mettre en évidence que cette reconversion ne se limite pas à une quête d'opportunités professionnelles plus avantageuses ou de meilleures conditions de travail. Elle s'ancre dans une dynamique identitaire complexe, caractérisée par un profond désajustement entre le soi professionnel et le contexte d'exercice antérieur (Barbier et al., 2006, ; Kaddouri, 2019b ; Perez-Roux, 2013). Ce désajustement se manifeste à travers une perte de sens, une dissonance entre les valeurs personnelles et les pratiques professionnelles, une impression d'enfermement ou une usure généralisée (Moinet et al., 2025). Ces tensions, identifiées dès la première phase de l'étude, traduisent une véritable mise en crise du rapport à soi dans le travail, incitant les individus à envisager une réorientation vers une activité perçue comme plus cohérente avec leurs valeurs.

Chez la plupart des répondants, le métier d'enseignant renvoie à une aspiration ancienne, formulée à l'adolescence mais empêchée — ou contrecarrée — à l'entrée dans la vie adulte. Cette vocation contrée (Négroni, 2007) prend racine dans des pressions sociales ou familiales orientant vers des « études sérieuses », ou encore dans un sentiment d'efficacité personnelle trop faible pour s'engager dans des études supérieures. Restée en sommeil, cette orientation refait surface à l'occasion d'un inconfort professionnel persistant ou d'un évènement de vie marquant, qui agit comme déclencheur. Ce moment de bifurcation, ou *turning point* (Bessin et al., 2010 ; Hareven & Masaoka, 1988 ; Négroni, 2005a), ouvre une brèche dans le parcours, rendant possible une mise en mouvement vers un nouveau projet. Dans notre recherche, la possibilité de suivre une formation en horaire décalé, conciliable avec les obligations personnelles ou professionnelles, s'est révélée être un facteur clé dans l'activation de ce tournant. Ce type d'évènement interroge la cohérence du parcours antérieur et réactive un soi idéal resté inexploré (Barbier et al., 2006 ; Hinault, 2014 ; Kaddouri, 2019b).

La reconversion s'apparente ainsi moins à une stratégie rationnelle qu'à une reconfiguration identitaire en profondeur. Il s'agit pour les ESC de tisser des liens entre passé, présent et futur dans un nouveau récit de soi professionnel. Le choix de l'enseignement répond à une quête de reconstruction de soi, dans un métier investi de sens, porteur de stabilité et d'une certaine cohérence identitaire. Pour être consolidé, ce projet nécessite d'être reconnu par soi et par les autres, il doit également permettre de mobiliser les expériences vécues et les représentations du futur métier.

En cela, la formation initiale joue un rôle déterminant dans le processus de transformation identitaire des futurs ESC. Elle contribue à faire évoluer leurs représentations initiales du métier en les confrontant concrètement aux multiples facettes de la fonction d'instituteur et à ses exigences quotidiennes. Cette immersion, notamment à travers les stages, permet une

prise de conscience des rôles variés que recouvre l'exercice professionnel, et amorce ainsi une redéfinition progressive de l'identité projetée (Perez-Roux, 2016).

Toutefois, cette phase de formation s'accompagne également de certaines tensions (Kaddouri, 2019b). De nombreux ESC rapportent une charge de travail plus lourde que prévu, des prescriptions pédagogiques perçues comme éloignées de leurs aspirations ou des contenus abordés en cours, ainsi que des difficultés à adopter la posture d'apprenant novice face à leurs maîtres de stage. Ces difficultés sont d'autant plus marquées que ces enseignants ont déjà connu une première carrière réussie, ce qui peut entraîner une forme de dissonance identitaire. En l'absence de reconnaissance explicite de leur parcours antérieur ou d'un accompagnement adapté, ces tensions peuvent fragiliser leur sentiment d'efficacité personnelle, pourtant crucial pour s'engager pleinement dans la transition (Haim & Amdur, 2016 ; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021 ; Tigchelaar et al., 2008).

Ces expériences ne sont pas pour autant dénuées de potentiel formatif. Lorsqu'elles sont soutenues par des dispositifs adéquats, elles peuvent favoriser un apprentissage transformateur au sens de Mezirow (2000), en amenant les ESC à revisiter leurs croyances et leur rapport au métier. Dans ce processus, trois éléments apparaissent dans notre étude comme particulièrement soutenant : premièrement, le bagage professionnel antérieur, qui constitue un levier pour l'appropriation des savoirs et des gestes professionnels ; deuxièmement, les contenus du programme de formation ; en enfin, le rôle central du groupe de pairs. Le partage d'expériences avec d'autres étudiants adultes vivant des préoccupations similaires offre un espace de soutien, de normalisation des difficultés renforçant ainsi leur engagement et leur capacité d'adaptation.

Dans ce processus de recomposition identitaire, l'identité projetée (Higgins, 1987), formulée en amont de la formation, se confronte donc progressivement à la réalité du métier, d'abord à travers les stages, comme nous venons de l'explicitier, puis lors de l'insertion professionnelle (Bourgeois, 1998). Le passage au terrain constitue une nouvelle étape décisive : si la reconversion peut alors être considérée comme accomplie dans les faits, elle reste toutefois traversée par des tensions identitaires. Certaines d'entre elles, présentes dès l'origine – comme la quête de sens ou le besoin de cohérence – sont régulées lors de l'entrée sur le terrain, selon les répondants. Mais d'autres, liées aux conditions structurelles du métier, émergent ou se renforcent à ce moment : surcharge de travail, difficulté à articuler vie privée et vie professionnelle, manque de reconnaissance de la part des collègues, de l'institution ou de la société. Ces tensions, lorsqu'elles se prolongent après la prise de fonction, pourraient se figer et interroger dès lors la soutenabilité de l'engagement professionnel à long terme pour les ESC.

Face à ces tensions persistantes, de nombreux ESC déploient des stratégies adaptatives afin de préserver un équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie privée. Dès leurs débuts, certains privilégient des conditions d'exercice moins éprouvantes, en choisissant par exemple des établissements proches de leur domicile ou en optant pour un temps partiel, dans

une logique de préservation personnelle. Après deux ou trois années souvent vécues comme particulièrement intenses, marquées par la prise en main du rôle de titulaire et l'accumulation des responsabilités, certains choisissent de se réorienter vers des fonctions jugées moins exposées, telles que maître d'enseignement individualisé, enseignant en éducation à la citoyenneté, ou intervenant en français langue d'apprentissage (FLA). Ces postes, perçus comme moins directement confrontés à la gestion quotidienne d'une classe, offrent une forme de respiration, permettant de limiter la charge mentale tout en restant engagés dans le projet d'enseignement.

Si ces ajustements facilitent indéniablement l'insertion et limitent les risques d'épuisement, ils soulèvent néanmoins une interrogation à moyen terme : ces stratégies de préservation ne risquent-elles pas, à terme, de générer un sentiment d'éloignement du cœur du métier, ou de nourrir une frustration liée au manque de reconnaissance ? Le soulagement initial pourrait céder la place à une remise en question plus profonde de la cohérence du projet de reconversion et du rôle effectivement occupé dans l'école. Cette dynamique, observée dans notre troisième et quatrième recherche, souligne combien la reconversion ne se résume pas à un simple changement de métier, mais constitue bien un processus identitaire en tension permanente, impliquant des négociations et des réajustements continus (Cattonar, 2008 ; Perez-Roux, 2011)

En ce sens, les trajectoires des ESC ne peuvent être envisagées comme linéaires. Elles s'apparentent plutôt à un cheminement fait de ruptures, de réajustements et de régulations successives, comme l'ont déjà souligné plusieurs auteurs tels que Perez-Roux (2019), Hinault (2014) ou encore Kaddouri (2019a). Nos résultats viennent compléter ces apports en montrant que cette recomposition identitaire ne va pas de soi : elle dépend à la fois du contexte dans lequel les ESC évoluent (conditions d'exercice, reconnaissance, accompagnement) et des ressources personnelles qu'ils mobilisent pour donner du sens à leur parcours. La reconversion n'est donc pas un long fleuve tranquille, mais bien une succession d'étapes parfois chaotiques, entre stabilisation, doutes et adaptations, qui méritent d'être accompagnées dans la durée et ce de manière différenciée.

L'analyse de l'évolution des parcours au fil du temps met ainsi en évidence que les processus de reconversion ne suivent pas une trajectoire uniforme. Ils se structurent selon différentes logiques de transformation identitaire, allant de la stabilisation à la recherche d'un nouvel équilibre, voire au désenchantement. Au regard de ces résultats, nous avons pu identifier trois profils de dynamiques identitaires dans le processus de reconversion vers le métier d'instituteur primaire :

- **Les dynamiques identitaires stabilisées**, dans lesquelles les ESC trouvent satisfaction et cohérence dans leur nouvelle carrière, leur sentiment d'efficacité et de légitimité étant consolidé ;

-
- **Les dynamiques identitaires en mouvement**, caractérisées par une posture lucide et adaptative, où les ESC procèdent à des ajustements continus pour maintenir la cohérence entre leurs valeurs, leurs compétences et les contraintes du métier ;
 - **Les dynamiques de désenchantement identitaire**, marquées par une ambivalence persistante entre les regrets liés à la première carrière et une forme de désillusion à l'égard du métier d'enseignant, générant parfois un sentiment d'usure ou de distance avec la vocation initiale.

Cette typologie permet d'éclairer la diversité des trajectoires observées et confirme que la reconversion vers l'enseignement ne constitue pas une fin en soi, mais un processus identitaire en constante recomposition, où se rejouent sans cesse les rapports entre soi, le métier et le sens du parcours.

2. Changer de terrain sans perdre ses appuis : socialisation organisationnelle des ESC

Le second objectif de cette recherche visait à comprendre les processus de socialisation organisationnelle à l'œuvre lors de l'entrée dans le métier d'enseignant primaire pour les ESC. En nous appuyant sur le modèle proposé par Coppe (2022), cette socialisation est envisagée à travers trois dimensions interdépendantes : les tâches d'enseignement, le groupe de travail, et l'organisation scolaire et son climat micropolitique.

Nos résultats montrent que la socialisation des ESC est soutenue par plusieurs leviers internes et externes, dont le sentiment de compétence joue un rôle déterminant. Les ESC issus de mouvements « déclinants » et « équilibre » font état d'un bon niveau de confiance en leurs capacités dès le début de la formation, contrairement aux mouvements « ascendants » (Bourdieu, 1979) pour lesquels ce sentiment s'affirme davantage en fin de formation. Ce facteur se révèle central : il est reconnu dans la littérature comme un prédicteur fort de la persévérance dans le métier et de la qualité de l'insertion professionnelle (Bandura, 1997, 2007 ; Lent & Hackett, 1987). En effet, selon Bandura (1997, 2007) un sentiment d'efficacité personnelle élevé favorise l'engagement dans des tâches complexes, la persistance face aux obstacles, et l'interprétation positive des retours de l'environnement.

Tâches d'enseignement : entre familiarité et adaptation

Du point de vue des tâches d'enseignement, les ESC expriment des préoccupations similaires à celles des EPC lors de leur première année, en particulier en ce qui concerne la gestion de groupe, de l'hétérogénéité et la planification de l'année scolaire (Bolhuis, 2002 ; Casey et al., 2013 ; Haggard et al., 2006 ; O'Connor et al., 2011 ; Powers, 2002). En revanche, contrairement aux apports de certains auteurs, certaines dimensions fréquemment problématiques pour les EPC, comme la motivation des élèves (Lee & Lampert, 2011 ; Powers, 2002) ; ou encore la relation avec les familles (Brindley & Parker, 2010 ; Lee &

Lamport, 2011), sont abordées de manière plus sereine par les ESC. Leur maturité personnelle, leur expérience de communication, voire leur capacité à désamorcer des conflits, constituent des atouts dans la prise en charge de la diversité en classe comme le confirment entre autres les recherches de Coppe (2022) ou Tigchelaar et al. (2010). Après trois à quatre années dans le métier, seule la gestion de groupe reste évoquée comme un point sensible par quelques répondants, confirmant une évolution progressive du sentiment de compétence.

Relations au groupe de travail : un statut ambivalent

Les relations avec le groupe de travail apparaissent plus ambivalentes. D'un côté, certains ESC témoignent d'une intégration fluide, facilitée par leur capacité à collaborer, leur sens des responsabilités ou leur esprit d'initiative. D'un autre côté, plusieurs obstacles émergent lorsque l'équipe enseignante manifeste une forme de résistance à l'innovation pédagogique ou une incompréhension du profil particulier des ESC.

Ces derniers, comme le soulignent déjà Coppe (2022), Coppe et al. (2022b) se sentent parfois assignés à une position floue : perçus comme des novices lambda n'ayant rien à revendiquer, ou au contraire comme des experts autosuffisants n'ayant pas besoin d'aide. Ce flou statutaire entrave la possibilité d'un accompagnement ajusté.

La notion de « débutant-expérimenté » proposée par Perez-Roux (2019), ou celle de « novice aguerris », permet de décrire le profil hybride des ESC en mettant en évidence à la fois leurs besoins spécifiques d'accompagnement et la richesse de leur parcours antérieur. Comme l'a montré l'analyse du premier objectif de la thèse, le manque de reconnaissance institutionnelle peut constituer une source supplémentaire de tension pour ces enseignants, alors même que la reconnaissance favorise une insertion professionnelle réussie (Leshem et al., 2023). Dans cette perspective, adopter une posture d'accompagnement non déficitaire (Malo, 2008), qui valorise le capital d'expérience des ESC tout en prenant en compte leurs besoins d'adaptation, apparaît comme un levier important pour faciliter leur intégration au sein des collectifs de travail.

Organisation scolaire : prise de responsabilités et regard critique

Sur le plan de la socialisation à l'organisation scolaire, une évolution nette est observée entre la première et la troisième année d'exercice. Tandis que la première année est consacrée à la prise de repères et à la stabilisation, la majorité des ESC se disent prêts à assumer des responsabilités après deux ou trois années : participation à des plans de pilotage, coordination de projets pédagogiques, ou implication dans des fonctions transversales. Ces responsabilités sont parfois proposées par la direction, qui reconnaît en eux des ressources mobilisables issues de leur carrière précédente.

Par ailleurs, une différence de posture se dessine selon le type de trajectoire identitaire. Les ESC engagés dans une dynamique « ascendante » semblent prioriser la recherche de stabilité et de sécurité professionnelle, et adoptent généralement une posture plus conciliante vis-à-vis de l'institution. À l'inverse, ceux issus de mouvements « déclinants » manifestent

une attitude plus critique à l'égard de certaines dimensions structurelles, notamment les conditions d'emploi. Ils pointent, par exemple, la logique des nominations comme un obstacle à la mobilité professionnelle et à l'amélioration du système scolaire, ainsi que certaines réformes qu'ils jugent inadéquates. Ces prises de distance critiques tendent à s'intensifier au fil des années d'insertion dans le métier.

Ce regard critique renvoie à une exigence de qualité et de sens, nourrie par leur trajectoire précédente. Il s'accompagne parfois d'un questionnement sur la pérennité de leur engagement, surtout chez les profils « déclinants » qui disposent encore d'opportunités professionnelles alternatives dans d'autres secteurs. Comme l'indiquent Dupriez et al. (2016), la qualité des conditions d'emploi joue un rôle déterminant dans la rétention du personnel. Le départ potentiel de ces profils expérimentés constituerait une perte importante pour l'institution scolaire, tant sur le plan humain que pédagogique.

Un transfert réussi malgré les écarts de champ ?

Enfin, l'analyse met en évidence que, si l'alignement de leur nouvelle carrière avec leurs expériences antérieures favorise le développement d'une identité professionnelle positive (Hogg et al., 2024 ; Shwartz & Dori, 2020), le bagage professionnel des ESC constitue également un levier majeur de socialisation organisationnelle. Ces enseignants parviennent non seulement à transférer des compétences procédurales vers un domaine professionnel a priori éloigné, mais mobilisent aussi des aptitudes d'analyse, de résolution de problèmes et de médiation. Ce transfert interprofessionnel (Coppe, 2022 ; Troesch & Bauer, 2017), souvent décrit comme complexe dans la littérature (Baeten & Meeus, 2016 ; Den Hertog et al., 2023), apparaît ici comme un indicateur de réussite de la transition (Rudolph et al., 2017). Il s'inscrit dans une dynamique d'« expertise adaptative » (Den Hertog et al., 2023), illustrant leur capacité à intégrer les codes d'un nouveau métier tout en valorisant pleinement leur expérience antérieure.

Toutefois, comme le rappellent Den Hertog et ses collègues (2023), le transfert des compétences ne produit pas toujours des effets positifs. Lorsqu'il s'opère sans ajustement suffisant au nouveau contexte, il peut au contraire freiner le processus de socialisation. Certains ESC mobilisent des comportements valorisés dans leur ancienne profession — tels qu'une forte assertivité, une posture critique face aux normes ou une communication directe — qui, dans l'univers scolaire, peuvent être perçus comme des remises en question de la culture collective, des habitudes ou normes du terrain. Dans ces situations, le transfert de ces compétences peut avoir un effet « négatif », non parce que les compétences sont inadéquates en soi, mais parce qu'elles entrent en tension avec les attentes implicites du milieu d'accueil. Ces décalages montrent que la réussite de la reconversion ne dépend pas uniquement du capital de compétences disponibles, mais aussi de la capacité à recontextualiser, à doser et à traduire ses savoirs d'un champ professionnel à l'autre.

Ainsi, l'analyse de l'insertion professionnelle des ESC met en évidence une socialisation organisationnelle façonnée à la fois par des ressources singulières et par des obstacles spécifiques, marquée par un équilibre délicat entre continuité et rupture. Elle confirme l'importance des conditions d'accueil, du regard porté par les pairs et de la reconnaissance institutionnelle dans le processus d'insertion. Au-delà des constats déjà établis dans la littérature, notre recherche révèle que la socialisation des ESC ne suit pas un parcours linéaire d'intégration, mais s'inscrit dans une dynamique de négociation entre identité prescrite et identité projetée, soutenue par leur réflexivité et leur expérience issue d'autres secteurs. Leur insertion ne relève donc pas uniquement d'une adaptation, mais bien d'une reconfiguration progressive de leurs repères professionnels, dans laquelle le transfert interprofessionnel — qu'il soit porteur ou au contraire générateur de tensions — joue un rôle structurant dans la construction de sens, la gestion des tâches d'enseignement et la qualité des relations au groupe de travail.

En conclusion à cette section, cette étude, en distinguant des trajectoires selon les mouvements dans l'espace social (ascendant, équilibre, déclinant), met en lumière l'influence du parcours antérieur sur les formes d'engagement dans l'organisation et sur la manière d'habiter son climat micropolitique. Elle souligne enfin que les ESC, loin de se réduire à des « novices expérimentés », pourraient devenir de véritables agents de transformation silencieuse du système scolaire, à condition que leur double posture — celle du débutant à soutenir et du professionnel à reconnaître — soit pleinement prise en compte dans les dispositifs d'accueil et d'accompagnement.

3. Vers une modélisation dynamique du processus de reconversion professionnelle volontaire vers l'enseignement primaire

La dynamique identitaire des ESC engagés dans une reconversion vers l'enseignement primaire peut donc être comprise comme un processus évolutif, marqué par une succession de tensions et de régulations. Ces éléments s'articulent différemment selon les étapes du parcours — depuis la carrière antérieure jusqu'à l'insertion professionnelle — et traduisent les ajustements progressifs opérés par les ESC pour (re)construire une identité professionnelle cohérente et viable.

Afin de rendre compte de manière synthétique et visuelle des résultats relatifs aux deux objectifs de cette recherche, nous proposons une modélisation du processus de RPV (Négroni, 2007). Ce schéma illustre la dynamique identitaire à l'œuvre, en articulant les moments-clés de la transition avec les tensions, les déclencheurs significatifs et les mécanismes de réajustement sentiment mobilisés par les ESC. Il met en lumière la manière dont évoluent, au fil du parcours, le sentiment de continuité, de stabilité dans le nouveau métier.

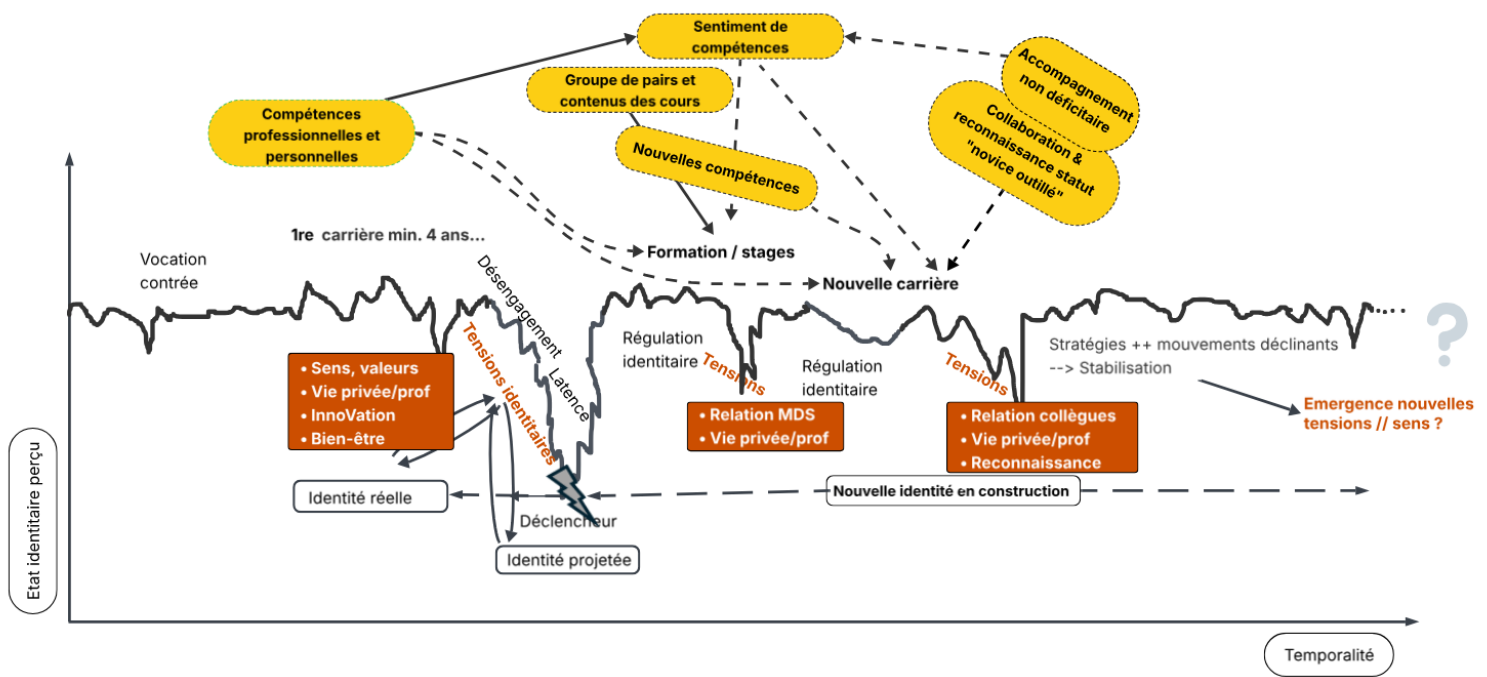


Figure 4 : Modélisation du processus de RPV vers l'enseignement primaire

Ce schéma propose une lecture dynamique et contextualisée du processus identitaire traversé par les ESC tout au long de leur reconversion vers le métier d'instituteur primaire. La ligne sinueuse qui structure le graphique représente l'état identitaire perçu au fil du temps, oscillant entre phases de stabilité, moments de désajustement profond, régulations successives et tentatives de stabilisation. Loin d'un parcours linéaire ou prédictible, la reconversion s'y donne à voir comme un processus complexe, rythmé par des tensions (en marron) récurrentes, mais aussi par des ressources mobilisables (en jaune) à différents moments du parcours.

La trajectoire débute souvent sur un terreau de vocation contrée (Négroni, 2007), où l'identité réelle – construite dans un autre champ professionnel – coexiste avec une identité projetée fondée sur des aspirations plus profondes ou anciennes, souvent en lien avec une recherche de sens ou d'utilité sociale (Berger & D'Ascoli, 2012 ; Coppe et al., 2021 ; Négroni & Mazade, 2019). Le point de bascule identifié par le déclencheur (Bessin et al., 2010 ; Bidart, 2010 ; Hareven & Masaoka, 1988 ; Léonard, 2019 ; Négroni, 2005a, 2007 ; Rakoto-Raharimanana & Monin, 2019), souvent un évènement de vie ou une forme d'épuisement professionnel, amorce une phase de latence telle que définie par Négroni (2007), prélude à la décision de reconversion réellement amorcée par la possibilité de réaliser le parcours en horaire décalé.

Le graphique met particulièrement en évidence le rôle ambivalent du bagage antérieur dans cette dynamique (flèche discontinue). Les compétences professionnelles et personnelles issues de la première carrière constituent un capital précieux. Elles semblent favoriser l'appropriation des contenus en formation et nourrir le sentiment de compétence (flèche continue). Ce capital pouvant ainsi être un levier majeur de régulation identitaire, en servant de point d'ancrage et de source de légitimité dans le nouveau contexte professionnel.

Cependant, ce même bagage et le sentiment de compétence peuvent également devenir source de tension dans les processus de socialisation, tant en formation (stages) que sur le terrain (flèches discontinues). Lors des stages, certains ESC peinent à se positionner comme « novices » dans les environnements d'apprentissage qui valorisent l'adaptabilité et l'adhésion aux normes scolaires implicites. Cette difficulté à endosser un rôle d'apprenant peut parfois susciter des incompréhensions ou des résistances de la part des maîtres de stage, notamment lorsque ces derniers ne reconnaissent pas pleinement la valeur de l'expérience antérieure. Sur le terrain, une fois en poste, le statut hybride des ESC – à la fois débutants dans le métier et expérimentés dans d'autres domaines – semble générer des malentendus ou une forme de marginalisation. Leur posture intermédiaire, ni totalement novice ni légitimement experte, peut déranger dans des collectifs peu ouverts à la diversité des trajectoires.

La partie centrale du schéma met en évidence le rôle clé de la formation initiale, envisagée comme un véritable espace charnière. Elle ne constituerait pas seulement un lieu d'acquisition de nouvelles compétences, mais aussi un cadre d'intégration à un collectif de pairs partageant des préoccupations similaires. Le sentiment d'appartenance à cette

communauté de transitants, associé aux apports formatifs, semble exercer un effet stabilisateur important (flèche continue) : il contribue à la régulation identitaire en favorisant la construction d'une identité en transition, nourrie par des échanges horizontaux et une reconnaissance mutuelle. Toutefois, les contenus de formation relatifs aux méthodes pédagogiques, parfois en décalage avec les pratiques observées sur le terrain, peuvent également générer de nouvelles tensions (flèche discontinue). Cette situation est d'autant plus marquée que les ESC, à la différence des EPC, ont tendance à accorder davantage de valeur aux approches transmises en formation qu'aux méthodes rencontrées dans les établissements (Crahay, et al., 2010), ce qui est représenté par une flèche discontinue dans le schéma.

Enfin, le schéma met en lumière les prolongements du processus identitaire au-delà de la formation. L'entrée dans la nouvelle carrière ne signifie pas la résolution des tensions : bien au contraire, de nouvelles difficultés apparaissent (charge de travail, manque de reconnaissance), nécessitant des ajustements continus. Certains ESC développent des stratégies de préservation – postes spécifiques, temps partiels, éloignement des fonctions de titulaire – afin de maintenir un équilibre personnel et professionnel. Ces stratégies contribueraient à une certaine stabilisation, mais interrogent, à moyen terme, la place réellement occupée dans l'école et la pérennité du projet de reconversion.

En somme, ce schéma donne à voir une trajectoire identitaire en tension permanente, marquée par des mouvements de recomposition, de réajustement et de régulation. Il illustre le rôle ambivalent du bagage antérieur comme ressource et source potentielle de friction, tout en soulignant l'importance des espaces de reconnaissance et de collaboration avec les collègues pour soutenir l'intégration professionnelle des ESC.

Dans la partie suivante, nous tentons une intégration théorique des principaux concepts mobilisés au cours de cette recherche afin de proposer une modélisation enrichie du processus de reconversion des ESC et de mettre en lumière l'apport scientifique original de cette étude.

4. Une trajectoire de recomposition entre deux mondes professionnels : le rôle des ressources contextuelles et personnelles

L'un des apports majeurs de cette recherche réside dans la conceptualisation de la reconversion professionnelle des ESC comme un processus de franchissement de frontières (*boundary crossing*) entre des univers professionnels distincts (Akkerman & Bakker, 2011). Ce passage ne s'apparente pas à un simple changement de métier : il implique une recomposition identitaire au croisement de normes, de valeurs et de cultures professionnelles souvent éloignées. Le monde scolaire, avec ses règles implicites, son organisation hiérarchique propre et ses routines tacites, contraste fortement avec les logiques plus explicites ou formelles des milieux professionnels d'origine. Cette discontinuité demande un ajustement profond sur les plans des compétences, des représentations et de l'identité.

Les passages de frontières sont multiples : entre l'ancienne carrière et l'entrée en formation, entre les cours et les stages, puis entre la formation et l'insertion professionnelle. Chacun mobilise des processus de *boundary crossing* nécessitant des ajustements cognitifs, identitaires et relationnels, parfois progressifs, parfois abrupts, selon les contextes et les soutiens perçus.

Dans ce contexte, le concept de *boundary crossing* éclaire les tensions, résistances et opportunités qui jalonnent ces trajectoires. Il désigne un processus de transition et d'apprentissage entre des mondes sociaux distincts. Les quatre processus décrits par Akkerman et Bakker (2011) – identification, coordination, réflexion et transformation – permettent d'affiner l'analyse des apprentissages vécus. Comme rappelé dans le chapitre 5, ils se traduisent concrètement dans notre étude :

- Identification : un ESC reconnaît des continuités entre ses expériences passées et son nouveau rôle. Par exemple, une ancienne formatrice en entreprise retrouve dans la préparation de séquences pédagogiques un prolongement naturel de ses compétences de transmission.
- Coordination : il s'agit des ajustements pratiques face aux écarts de normes. Par exemple, un ESC ayant occupé des fonctions d'encadrement dans le secteur privé a dû apprendre à adapter son mode de communication et son rapport hiérarchique aux codes de l'école. Habitué à donner des directives claires et rapides, il a dû composer avec une culture plus collégiale et des prises de décision partagées, nécessitant des ajustements dans sa manière de collaborer avec les collègues, d'échanger avec les directions ou d'interagir avec les familles.
- Réflexion : ce processus naît des décalages entre valeurs et pratiques. Un ESC adepte des pédagogies actives a dû questionner sa posture lorsque ses propositions ont été accueillies avec méfiance par un maître de stage attaché à un enseignement plus traditionnel.
- Transformation : elle survient lorsque l'expérience antérieure est réélaboree pour enrichir la nouvelle identité professionnelle. Par exemple, un ancien éducateur spécialisé a transféré ses compétences en gestion émotionnelle pour instaurer un climat de classe apaisé.

Ces quatre processus décrivent la dynamique du franchissement de frontière — autrement dit, ce que font les ESC pour naviguer entre les différents mondes. Cependant, leur mise en œuvre dépend étroitement des ressources mobilisées pour y parvenir.

Des ressources contextuelles comme conditions du passage

Pour que le *boundary crossing* se déroule positivement, il repose sur l'activation de ressources contextuelles spécifiques : les affordances et les *boundary objects*. Autrement dit, il y a un glissement de focale : on passe du « comment » les ESC franchissent les frontières (les processus) à « avec quoi » ils y parviennent (les ressources).

Les affordances désignent les opportunités d'action offertes par l'environnement, à condition qu'elles soient perçues comme telles par l'individu (Gibson, 1977, 1979 ; Simonian, 2020). Autrement dit, il ne suffit pas qu'un dispositif existe : encore faut-il que l'ESC l'identifie comme un levier pertinent pour son développement.

Les *boundary objects*, eux, sont des artefacts physiques ou symboliques partagés entre plusieurs mondes sociaux (Akkerman & Bakker, 2011 ; Star & Griesemer, 1989). Ils servent de médiateurs entre la première carrière, la formation, le terrain et l'ESC, facilitant les ajustements sans nécessiter un consensus total.

Affordances et *boundary objects* semblent interagir : nous pourrions dire que les premières conditionnent la capacité à mobiliser ou créer les seconds, et que certains objets bien conçus pourraient faire émerger de nouvelles affordances. Encore faut-il que ces dispositifs soient perçus comme des soutiens et non comme des contraintes administratives supplémentaires.

Ces ressources contextuelles soutiendraient donc directement les processus décrits par Akkerman et Bakker : les affordances sociales, comme le coenseignement par exemple, peut favoriser la réflexion. Lors de ces moments, les ESC peuvent tester leurs pratiques, les confronter, les comprendre et se les expliciter. Les *boundary objects*, comme un carnet de bord réflexif complété par le maître de stage, l'ESC et le formateur pourrait stimuler la coordination ; mettant à jour la logique, les normes de l'autre, les individus peuvent ajuster leur manière de collaborer.

Des dispositifs parfois contraignants

Comme le soulignent Delobbe et De Boer (2023) et De Boer et Delobbe (2022), les dispositifs de socialisation ou d'accueil ne constituent pas nécessairement des leviers de développement pour tous les nouveaux entrants. Leur efficacité dépend fortement de la manière dont ils sont vécus et interprétés par les acteurs. Lorsqu'ils sont perçus comme prescriptifs, déconnectés ou normalisateurs et non de soutien et de valorisation de leur bagage, ils peuvent entraver les processus de *boundary crossing* plutôt que de les soutenir.

Certaines formes d'intégration peuvent ainsi induire un "conformisme de façade" (Hewlin, 2003), lorsque les nouveaux entrants cherchent à se conformer aux attentes du collectif au détriment de leur authenticité. Ce comportement inauthentique, consistant à dissimuler ses valeurs ou à feindre une adhésion totale à la culture d'établissement, favorise à court terme l'acceptation sociale mais fragilise l'engagement à long terme (Hewlin, 2009 ; Hewlin et al., 2016). À l'inverse, la possibilité d'exprimer son soi authentique – d'agir en cohérence avec ses valeurs et forces personnelles – est associée à une plus grande satisfaction et favorise un engagement durable (Cable & Kay, 2012 ; Dufour et al., 2020 ; Montani et al., 2019). Les tactiques de socialisation visant à remodeler l'identité des entrants peuvent donc, si elles sont trop prescriptives, freiner l'expression de soi et limiter l'appropriation des affordances disponibles

Des ressources personnelles comme moteur du franchissement

Après avoir décrit les ressources contextuelles, il convient d'éclairer les ressources personnelles qui permettent aux ESC de s'en emparer et de transformer ces opportunités en apprentissages effectifs. Dans la littérature, nous relevons deux ressources centrales : l'expertise adaptative (Den Hertog et al., 2023) et la proactivité (Ashford & Black, 1996 ; Crant, 2000 ; De Boer & Delobbe, 2023). L'expertise adaptative a émergé de manière explicite dans nos analyses empiriques, où les ESC ont montré leur capacité à ajuster leurs pratiques aux situations rencontrées. À l'inverse, la proactivité n'a pas été directement observée dans nos données, mais elle constitue une ressource théorique pertinente pour enrichir les pistes de discussion.

L'expertise adaptative renvoie à la capacité d'un individu à mobiliser et transformer ses connaissances et compétences antérieures pour les ajuster à de nouveaux contextes (Den Hertog et al., 2023). Contrairement à l'expertise routinière, qui repose sur la reproduction de schémas connus, l'expertise adaptative suppose une flexibilité cognitive et identitaire, permettant aux ESC de réinterpréter leurs savoirs antérieurs à la lumière des attentes de l'école.

Cette expertise adaptative semble soutenir directement les processus du *boundary crossing* : elle nourrit par exemple le processus d'identification (en repérant les continuités entre les deux mondes) et alimente celui de transformation (en hybridant les pratiques issues du passé et du présent). Loin d'un transfert mécanique, la mobilisation du bagage antérieur devient ainsi un processus de co-construction et de réinvention, favorisant la continuité entre les mondes professionnels traversés. Cette adaptabilité, observée chez plusieurs ESC de notre étude, soutient leur sentiment d'efficacité et leur engagement dans le nouveau rôle.

Dans la continuité de cette adaptabilité, la proactivité apparaît comme une autre ressource clé, qui vient enrichir notre compréhension des dynamiques de reconversion. Elle se définit comme la tendance à anticiper les besoins, à rechercher activement les opportunités d'apprentissage et à agir sur son environnement plutôt qu'à le subir (Ashford & Black, 1996 ; Crant, 2000). Dans le contexte de la socialisation organisationnelle, De Boer et Delobbe (2022) montrent que les comportements proactifs – tels que la recherche de feedback, l'exploration du rôle ou les initiatives relationnelles – amplifient l'efficacité perçue des pratiques d'accompagnement, à cela nous pouvons ajouter qu'ils faciliteraient la mobilisation des affordances.

En d'autres termes, les affordances ne deviendraient réellement opérantes que lorsqu'elles rencontreraient des acteurs capables de les percevoir et de s'en saisir activement. La proactivité, en tant que ressource personnelle, jouerait ici un rôle déterminant, influençant directement la manière dont les ESC repèrent, interprètent et exploitent les opportunités offertes par leur environnement. Autrement dit, les ESC les plus proactifs transformeraient les affordances en véritables leviers d'apprentissage, là où d'autres pourraient les percevoir

comme de simples contraintes. Cette disposition à agir favoriserait aussi une appropriation plus riche des *boundary objects* en les transformant en supports de dialogue, de coordination et d'innovation entre les différents mondes professionnels traversés.

L'expertise adaptative et la proactivité constitueraient ainsi deux formes complémentaires de ressources personnelles, toutes deux essentielles au franchissement de frontières professionnelles.

L'expertise adaptative représenterait le socle initial en renvoyant à la capacité d'un individu à mobiliser, transférer et ajuster ses savoirs et compétences antérieurs pour répondre aux exigences d'un nouveau contexte (Den Hertog et al., 2023). Déjà présente avant l'entrée en formation, elle permet aux ESC de reconnaître des continuités entre leurs expériences passées et le métier visé, et de s'ajuster aux attentes du milieu scolaire.

La proactivité, pour sa part, actualiserait et prolongerait cette adaptabilité. Traduisant une disposition à agir sur son environnement plutôt qu'à le subir (Ashford & Black, 1996 ; Crant, 2000), elle conduit les ESC à rechercher du feedback, à explorer de nouvelles pratiques, à solliciter des collaborations et à expérimenter les affordances et *boundary objects* disponibles.

Autrement dit, nous pourrions dire que l'expertise adaptative rend possible l'ajustement, tandis que la proactivité en assure la mise en mouvement.

Articulation entre ressources personnelles et contextuelles dans le franchissement de frontières

Dans cette perspective, il devient essentiel de penser conjointement les ressources personnelles et contextuelles, car leur interaction conditionnerait la réussite du processus de reconversion. Les affordances et les *boundary objects* n'agissent pas de manière autonome : leur potentiel ne se réalise que lorsqu'ils rencontrent des individus capables de les percevoir et de les investir.

Des affordances pertinentes – telles que des espaces de médiation, des formes de coenseignement ou des dispositifs d'accompagnement sensibles aux parcours atypiques – peuvent ainsi soutenir l'expression de cette proactivité et de cette adaptabilité. Ces dispositifs offrent des opportunités concrètes d'action, de réflexion et de coopération ; ils permettent aux ESC d'expérimenter, de confronter leurs pratiques et de trouver leur place dans le collectif de travail.

Les *boundary objects*, quant à eux, matérialisent ces affordances et servent de supports à la négociation entre les acteurs. Ces outils ne deviennent cependant leviers d'apprentissage que s'ils rencontrent un environnement perçu comme soutenant et un acteur suffisamment proactif pour s'en emparer et le faire vivre.

Ces constats invitent dès lors à penser les conditions organisationnelles capables de soutenir cette dynamique. Autrement dit, si les ressources personnelles des ESC constituent

le moteur du franchissement de frontières, encore faut-il que le contexte institutionnel leur offre un cadre propice pour les activer et les faire fructifier.

Ces constats invitent dès lors à interroger les conditions organisationnelles qui permettent à ces ressources personnelles de s'exprimer pleinement. En d'autres termes, si l'expertise adaptative et la proactivité constituent le moteur du franchissement de frontières, encore faut-il que le contexte d'accueil leur offre un cadre structurant et bienveillant pour s'activer.

C'est dans cette optique que s'inscrit la proposition d'un accompagnement non déficitaire (Malo, 2008), non pas comme un résultat observé, mais comme une piste d'action inspirée de nos analyses. Un tel accompagnement pourrait agir comme un véritable cadre d'activation, en favorisant la création et la mobilisation de *boundary objects* tout en offrant des opportunités (affordances) propices à l'expression et à la valorisation du bagage antérieur des ESC. La mise en place d'un carnet collaboratif partagé entre un ESC et ses collègues expérimentés – comportant des rubriques telles que “J’aurais besoin de...”, “Je peux t’aider pour...” ou “Je peux te partager...” – illustrerait concrètement cette articulation. Dans ce cas, l'affordance institutionnelle (le cadre collaboratif) et le *boundary object* (le carnet) ne produiraient pleinement leurs effets que s'ils rencontrent la disposition proactive de l'ESC à s'en saisir, à l'alimenter et à l'utiliser comme support de coopération et d'apprentissage.

Ce type de dispositif illustre plus largement la manière dont les affordances et les *boundary objects* peuvent devenir de véritables facilitateurs du développement professionnel lorsqu'ils s'inscrivent dans un environnement soutenant et ouvert à la diversité des parcours.

Lorsqu'elles sont perçues positivement, ces affordances déclenchent à la fois des dynamiques sociales – en favorisant la collaboration et la reconnaissance au sein du collectif – et des dynamiques individuelles – (Dey-Plissonneau, 2021) en permettant à l'ESC d'exercer son autonomie, de mobiliser son bagage antérieur et de construire du sens. En revanche, si ces dispositifs sont absents, standardisés ou perçus comme prescriptifs, ils perdent leur potentiel formatif et risquent même d'accentuer les tensions identitaires en engageant un “conformisme de façade” (Hewlin, 2003 ; Hewlin et al., 2016).

En conclusion de cette section, nous suggérons que la réussite d'un franchissement de frontières (*boundary crossing*) reposerait sur une articulation dynamique entre trois composantes complémentaires :

- les processus (identification, coordination, réflexion, transformation) décrivent la manière dont les ESC traversent les frontières entre leurs mondes professionnels, en ajustant leurs repères, leurs pratiques et leur identité (Akkerman & Bakker, 2011 ; Star & Griesemer, 1989) ;
- les ressources contextuelles : affordances (Gibson, 1977, 1979 ; Simonian, 2020) et *boundary objects* (Akkerman & Bakker, 2011 ; Star & Griesemer, 1989) constituent le cadre et les médiations concrètes qui rendent ces passages possibles en offrant des opportunités d'action, de collaboration et de sens ;
- les ressources personnelles : expertise adaptative (Den Hertog et al. 2023) et proactivité (Ashford & Black, 1996 ; Crant, 2000 ; De Boer & Delobbe, 2023) déterminent quant à elles la capacité des ESC à percevoir, activer et transformer ces opportunités en véritables leviers de développement professionnel.

C'est sans doute à travers l'interaction constante de ces trois dimensions que la reconversion professionnelle pourrait se construire et s'affiner, au fil des ajustements entre les ressources personnelles et les opportunités offertes par le contexte. Cette lecture, en mettant en lumière le caractère coconstruit, dynamique et réflexif de la transformation identitaire vécue par les ESC, vient prolonger la modélisation initiale présentée au point 3. Notre nouvelle modélisation, présentée à la page suivante, laisse entrevoir que la reconversion ne relèverait pas d'un simple passage d'un monde professionnel à un autre avec son lot de tensions et de régulations mais d'un processus d'ajustement progressif, soutenu par l'articulation entre les processus de passage, les ressources contextuelles et les ressources personnelles. Cette proposition reste toutefois à approfondir et à valider empiriquement.

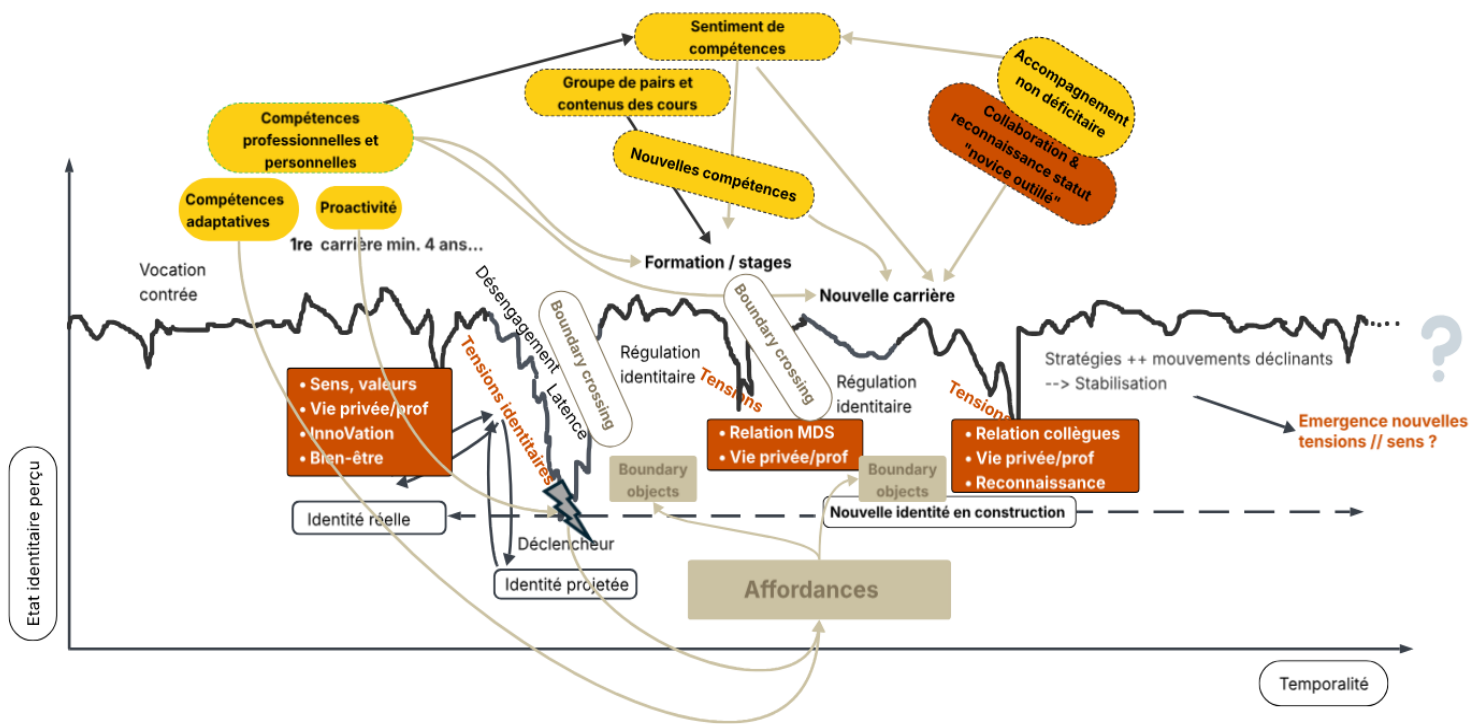


Figure 5 : Modélisation du processus de RPV vers l'enseignement primaire : entre tensions, médiations et opportunités d'action

Dans ce nouveau schéma, nous proposons l'hypothèse que les *affordances* — c'est-à-dire les opportunités d'action offertes par l'environnement et perçues comme telles par les individus (Gibson, 1977, 1979 ; Simonian, 2020) — pourraient constituer la condition première à l'émergence et au fonctionnement effectif des *boundary objects*. Ces derniers, définis comme des artefacts matériels ou symboliques servant de médiateurs entre différents mondes sociaux (Akkerman & Bakker, 2011 ; Star & Griesemer, 1989), joueraient un rôle central dans la mise en lien entre les univers professionnels traversés par les ESC. Lorsqu'elles sont repérées et activées, ces affordances permettraient aux *boundary objects* de s'ancrer dans la pratique et de jouer pleinement leur rôle de passerelles, facilitant ainsi le franchissement de frontières professionnelles (*boundary crossing* ; Akkerman & Bakker, 2011) et la transition d'un métier à l'autre. Cette dynamique favoriserait un transfert de compétences plus fluide, une circulation plus pertinente des savoirs et une recomposition identitaire mieux ajustée au nouveau contexte professionnel.

Le schéma suggère également que ces affordances ne sont pas mobilisées de manière automatique, mais dépendraient de la mise en œuvre de ressources personnelles activées par les ESC. D'une part, l'expertise adaptative — c'est-à-dire l'aptitude à réutiliser, ajuster et transformer ses savoirs antérieurs pour répondre à de nouveaux contextes (Den Hertog et al., 2023) — semblerait soutenir la reconnaissance et la réutilisation d'acquis pertinents dans le nouveau métier. D'autre part, la proactivité, entendue comme la tendance à anticiper les besoins et à agir sur son environnement plutôt qu'à le subir (Ashford & Black, 1996 ; De Boer & Delobbe, 2023 ; Crant, 2000), apparaîtrait comme une ressource clé, conditionnant la capacité des ESC à repérer, activer et valoriser les *affordances* disponibles, transformant ainsi l'environnement professionnel en levier potentiel d'apprentissage et de recomposition identitaire.

Ce schéma enrichi vise donc à proposer une lecture plus dynamique et intégrative du processus de reconversion des ESC, en articulant les opportunités d'action (*affordances*), les outils de médiation (*boundary objects*) et la transformation identitaire liée au *boundary crossing*. En intégrant les ressources personnelles aux côtés des ressources contextuelles, il ouvre la voie à une compréhension plus systémique et interactive de la reconversion, fondée sur une articulation tripartite entre compétences individuelles, affordances et *boundary objects*. Cette modélisation demeure exploratoire, mais elle pourrait contribuer à affiner la compréhension des dynamiques de transition professionnelle et des mobilités identitaires dans le champ de l'éducation.

En définitive, cette recherche a permis d'articuler étroitement le cadre théorique des dynamiques identitaires à l'analyse empirique des trajectoires des ESC. En mobilisant ce concept, nous avons pu saisir comment les tensions, ajustements et régulations identitaires accompagnent les différentes phases de la reconversion professionnelle volontaire (Négroni, 2007). Ces dynamiques identitaires, loin d'être linéaires, se reconfigurent en fonction des contextes, des interactions et des ressources mobilisées par les acteurs.

Le concept de *boundary crossing* (Akkerman & Bakker, 2011) est venu enrichir cette lecture en offrant une grille de compréhension des passages entre mondes sociaux distincts — ancien métier, formation, stage et école —, non pas comme de simples transitions professionnelles, mais comme de véritables processus d'apprentissage et de reconfiguration identitaire. Il a permis d'éclairer la manière dont les ESC négocient, combinent ou transforment leurs savoirs et leurs postures dans ces zones de passage.

Cependant, nos résultats empiriques montrent que le *boundary crossing* ne suffit pas, à lui seul, à expliquer la complexité des parcours observés. Les trajectoires étudiées mettent en évidence le rôle déterminant des ressources personnelles et contextuelles dans la réussite ou les difficultés rencontrées. Les ressources internes — telles que la proactivité, la réflexivité, la capacité d'ajustement (Den Hertog et al., 2023) et le sentiment d'efficacité personnelle — interagissent étroitement avec les ressources externes — comme le soutien institutionnel, la reconnaissance ou la qualité de l'accompagnement formatif et professionnel.

Dans ce prolongement, la littérature nous a permis d'affiner la compréhension empirique à travers les concepts d'affordance (Gibson, 1977, 1979 ; Simonian, 2020) et de proactivité (Ashford & Black, 1996 ; De Boer, 2023 ; Delobbe & De Boer, 2022). L'affordance éclaire la manière dont les environnements de formation et de travail offrent des opportunités d'apprentissage ou de développement identitaire, selon les dispositions individuelles. La proactivité, quant à elle, traduit la part d'initiative et d'engagement personnel nécessaire pour transformer ces opportunités en leviers d'évolution.

Ainsi, les reconversions observées apparaissent comme des processus de *boundary crossing* à logique systémique, où les dynamiques identitaires se construisent à l'intersection du contexte, du bagage antérieur et des ressources personnelles mobilisées. La réussite d'une telle transition ne réside donc pas uniquement dans la qualité des dispositifs ou des intentions individuelles, mais bien dans l'articulation constante entre les dimensions identitaires, contextuelles et relationnelles du parcours.

5. Spécificités de l'approche longitudinale adoptée

Un autre apport majeur de cette recherche réside dans le choix délibéré d'une approche longitudinale, qualitative et contextualisée, centrée sur l'évolution des parcours de neuf futurs ESC au début de l'étude, puis de sept répondants suivis jusqu'à l'issue de la troisième phase. Ce positionnement méthodologique s'inscrit dans un champ scientifique déjà solidement documenté par plusieurs recherches longitudinales sur l'identité professionnelle des enseignants (Chong et al., 2011 ; Myers et al., 2022 ; Rots et al., 2010 ; van Heijst et al., 2025). Toutefois, notre démarche se démarque non seulement par son dispositif de suivi dans le temps, mais aussi par l'articulation qu'elle établit entre évolution des tensions identitaires, processus de régulation et impact du contexte de formation et d'insertion.

Là où de nombreuses recherches se limitent à deux temps de mesure — par exemple, Rots et al. (2010), qui n'examinent les intentions de persévérance qu'au début et à la fin de la formation, ou encore Chong et al. (2011), qui décrivent comment croyances pédagogiques, expériences de stage et interactions avec les mentors coconstruisent une identité encore en devenir sur cette même période —, notre étude a choisi de documenter trois moments-clés du parcours : au démarrage de la formation, à sa conclusion et un an après l'entrée dans le métier. Ce dispositif temporel élargi permet de mettre en lumière les continuités et ruptures dans la trajectoire identitaire, y compris des tensions qui émergent en formation et s'accroissent après l'insertion, un phénomène rarement documenté dans les études à temporalité réduite. Contrairement à Myers et al. (2022), qui se concentrent exclusivement sur les trois premières années d'exercice sans remonter à la formation initiale, nous avons pu observer comment certaines tensions prennent racine dès les premiers stages pour ensuite se renforcer face aux réalités du terrain.

L'intérêt d'une approche longitudinale est particulièrement manifeste dans le cas des ESC, dont les trajectoires sont marquées par des transitions difficiles, des ajustements progressifs et des réinterprétations successives de soi. En considérant l'identité et la socialisation organisationnelle comme des processus faits d'essais, d'erreurs et de régulations successives, cette méthodologie permet de saisir la dynamique évolutive du sens que les ESC attribuent à leurs expériences. Elle offre la possibilité de suivre la manière dont ils réagissent aux événements, réévaluent leurs choix et redéfinissent leurs priorités professionnelles et personnelles au fil du temps.

De plus, cette approche rend possible l'observation de la diversité des parcours et des différences entre individus dans leur manière de vivre la formation et l'insertion. Alors qu'une étude transversale se limite à une photographie à un moment précis, la démarche longitudinale met en lumière les changements progressifs, les moments de rupture, ainsi que les effets différés de certaines expériences, notamment ceux liés à la formation ou à la mobilisation du bagage antérieur. Elle permet aussi d'identifier différents profils de dynamiques identitaires — stabilisées, en mouvement ou en désenchantement — et de mieux comprendre les processus qui mènent à ces évolutions variées.

Enfin, le suivi dans le temps limite les distorsions liées au rappel des expériences passées et offre une compréhension plus juste et nuancée de la construction identitaire des ESC. Il permet d'observer les petites évolutions de leur rapport au métier, de leur sentiment d'efficacité et de leur engagement, tout en les replaçant dans la continuité de leur parcours professionnel et personnel.

Un exemple illustre particulièrement bien ce phénomène : une ESC ne percevait aucune difficulté particulière liée à la charge de travail au début de sa formation. Ce n'est qu'au moment des stages qu'elle a commencé à ressentir le poids important de la préparation des cours et des tâches annexes. Bien qu'elle ait parfaitement intégré en formation que le métier d'enseignant ne se résumait pas au seul temps passé en classe et qu'il impliquait de multiples rôles et responsabilités, elle pensait que cette charge deviendrait plus supportable une fois en poste (notamment en l'absence de cours à suivre et en ayant quitté son emploi précédent). Pourtant, un an après son entrée dans le métier, la tension s'était considérablement amplifiée : perfectionniste, elle consacrait de très longues heures à la préparation de ses leçons et à l'ensemble de ses obligations, au détriment de sa vie personnelle, sans réussir à fixer de limites claires. Cet exemple montre comment certaines tensions identitaires, déjà perceptibles au moment des stages, peuvent se renforcer et peser lourdement sur le terrain lorsque les exigences personnelles et institutionnelles s'accumulent.

Au-delà de cet aspect temporel, notre étude se distingue également par le choix d'une méthodologie qualitative extensive : des entretiens semi-directifs répétés et approfondis, analysés par une démarche située entre l'analyse thématique et la théorie ancrée informée (Thornberg, 2012). Cette densité interprétative nous permet d'accéder à la subjectivité des ESC : comment ils donnent sens à leurs expériences, quelles ressources ils mobilisent pour réguler les tensions, et comment ces dynamiques se transforment dans l'interaction avec les contextes de formation et de travail. Là où des études quantitatives comme celle de Rots et al. (2010) offrent des tendances générales sur des échantillons plus larges, notre démarche permet de comprendre en profondeur la diversité des trajectoires individuelles.

Ce positionnement rejoint les constats de van Heijst et al. (2025) sur l'importance du suivi longitudinal pour saisir les spécificités de chaque parcours, mais notre travail va plus loin : il ne se limite pas à la perception de l'identité enseignante par les ESC, il analyse aussi les tensions identitaires et leurs régulations, en tenant compte de l'articulation entre bagage professionnel antérieur, vécu de formation et réalités du terrain. Enfin, contrairement aux recherches existantes, aucune étude équivalente n'avait encore été menée dans le contexte francophone sur des ESC en formation pour le métier d'instituteur primaire. En explorant un public encore peu documenté, notre recherche contribue à combler un vide scientifique important et propose des pistes d'analyse et d'action inédites pour mieux soutenir cette population.

Néanmoins, cette approche présente également certaines limites méthodologiques que nous présentons dans la section suivante.

6. Limites de l'étude

Comme toute recherche qualitative ancrée dans une approche compréhensive et située, cette thèse comporte certaines limites qu'il est important de reconnaître pour mieux cerner la portée des résultats et envisager des prolongements futurs.

Une première limite concerne la taille réduite de l'échantillon. Le suivi longitudinal de neuf puis sept ESC, complété par les témoignages ponctuels de dix autres en fin de formation, a permis d'entrer en profondeur dans les parcours, les tensions vécues et les ajustements identitaires. Mais ce nombre restreint ne permet pas de tirer des conclusions généralisables à l'ensemble des ESC. Les profils analysés permettent surtout de dégager des tendances et des repères, utiles pour mieux comprendre la diversité des trajectoires, sans prétendre couvrir toute la réalité du phénomène.

Une deuxième limite tient au contexte institutionnel homogène. Tous les participants ont été formés dans un même institut, dans un programme particulier d'instituteur primaire en horaire décalé. Ce cadre commun est intéressant pour observer la manière dont des personnes différentes évoluent dans le même environnement. Mais il limite la transférabilité des résultats à d'autres types de formation, à d'autres niveaux d'enseignement, ou à d'autres contextes nationaux.

La troisième limite concerne la position de la chercheuse, également impliquée dans la formation des participants. Cette double casquette a facilité l'accès au terrain et enrichi la compréhension des situations vécues, mais elle peut aussi influencer les réponses des participants ou les interprétations faites.

Une quatrième limite est propre à la nature longitudinale du dispositif. Le suivi répété des mêmes participants sur plusieurs années comporte des défis spécifiques, notamment le risque de perte de répondants en cours de route, liée à la fatigue, à des changements de situation personnelle ou professionnelle, ou à une démotivation progressive. Dans notre cas, cette difficulté a été partiellement atténuée par la connaissance approfondie du public étudié, ce qui a permis de maintenir un lien de confiance et de limiter les abandons. Néanmoins, la conscience d'être suivi dans le temps peut influencer la posture réflexive des participants : certains peuvent ajuster leurs propos, adopter une forme de « bonne réponse » ou orienter leurs discours en fonction de ce qu'ils pensent attendu. Ce phénomène introduit un biais, qui interroge la validité externe et la spontanéité des données recueillies. À cela s'ajoutent des considérations éthiques liées à la durée de la recherche : assurer la confidentialité des propos sur plusieurs années et maintenir un consentement libre et éclairé constituent des enjeux cruciaux dans un dispositif prolongé. Enfin, la conduite d'un tel suivi par un seul chercheur peut représenter un défi en soi, tant en termes de charge que de maintien de la distance analytique. L'idéal, dans de futures recherches, serait de mobiliser une équipe ou un binôme afin de diversifier les regards, prévenir l'usure liée au suivi d'un même terrain et renforcer la triangulation interprétative.

Enfin, même si le choix d'un suivi en trois temps est un vrai point fort, il ne permet pas de mesurer les effets à long terme. Certains ajustements identitaires, remises en question ou stabilisations peuvent survenir plus tard dans la carrière. De plus, l'analyse repose uniquement sur des entretiens, ce qui, bien que riche, limite la possibilité de croiser les sources ou d'objectiver certaines évolutions. En ce sens, il serait particulièrement pertinent d'étendre ce type de recherche sur une plus longue durée, afin d'examiner la pérennité de l'engagement professionnel des ESC. Les données disponibles dans la littérature montrent en effet que l'attrition constitue un enjeu majeur. Aux Pays-Bas, seules 33 % des personnes issues d'une seconde carrière étaient encore en activité sept ans après le début de leur formation (Ministry of Education OC&W, 2020 ; Van Heijst et al., 2024). Dans le contexte francophone belge, Coppe, März et Raemdonck (2022) rapportent également que près de la moitié (49,6 %) des ESC ayant intégré l'enseignement technique et professionnel avaient quitté le métier dans les cinq ans. Si ces études concernent des enseignants du secondaire, elles offrent néanmoins un éclairage utile sur les risques de décrochage à moyen terme chez les reconvertis. Dans le cas des futurs instituteurs étudiés ici, ces constats invitent à s'interroger sur les facteurs de maintien dans le métier à plus long terme.

Ces limites ne remettent pas en question la solidité des analyses proposées, mais elles soulignent l'intérêt de poursuivre ce type de recherche, par exemple en suivant les parcours sur une plus longue durée, en diversifiant les contextes d'étude ou en combinant méthodes qualitatives et quantitatives. Cela permettrait de mieux comprendre les différents chemins empruntés par les ESC et de renforcer les dispositifs qui les accompagnent.

7. Retombées pratiques et pistes de recherches futures

Après avoir présenté, dans les points précédents, les apports scientifiques, méthodologiques et les limites de cette recherche, ce dernier point se concentre sur deux axes complémentaires. D'une part, il met en lumière les retombées pratiques pour la formation initiale, l'accompagnement sur le terrain et les politiques éducatives, en proposant des pistes d'action concrètes pour soutenir la reconversion des ESC. D'autre part, il ouvre sur plusieurs pistes de recherche futures, afin de prolonger et d'approfondir les connaissances sur ce public particulier.

7.1. Retombées pratiques

En formation initiale

Il est essentiel de mettre en place des modules spécifiquement pensés pour les ESC, afin de reconnaître et d'activer leurs compétences antérieures. Cela peut passer par des bilans de compétences en début de cursus, permettant d'identifier clairement les acquis transférables au métier d'enseignant et les points à renforcer. Des ateliers de mise en récit des parcours ou de coanalyse de pratiques seraient également utiles pour aider les ESC à faire le lien entre leurs expériences passées et les situations qu'ils rencontrent en formation. Il est également recommandé d'intégrer des espaces de réflexivité identitaire réguliers : groupes d'échange entre pairs, carnets de bord réflexifs ou séances de retour sur expérience après les stages. Ces outils permettent aux ESC de relier leur passé professionnel à leurs attentes présentes et à leurs représentations futures du métier, tout en anticipant les tensions identitaires possibles. Enfin, pour éviter les dissonances souvent démobilisatrices, il importe de mieux articuler les contenus des cours avec les réalités observées sur le terrain. Cela peut passer par un travail plus étroit avec les maîtres de stage : définition de critères communs d'observation, utilisation d'objets partagés comme des portfolios ou des grilles de suivi, et organisation de temps de dialogue formalisés entre formateurs, ESC et maîtres de stage. Ces pratiques permettraient d'assurer une meilleure continuité entre la formation et les stages et de sécuriser le parcours des ESC.

Au sein des établissements scolaires

Un travail de sensibilisation des directions et des équipes pédagogiques aux spécificités des ESC est indispensable. Former les directions à une lecture différenciée des profils et des besoins permet de mieux anticiper les ajustements nécessaires pour faciliter leur insertion. Concrètement, il est recommandé de mettre en place des dispositifs d'accueil dédiés : entretien de positionnement dès la prise de poste, mentorat ou tutorat différencié, groupes de soutien ou encore espaces de parole. Ces dispositifs doivent à la fois permettre l'apprentissage des codes implicites de l'institution scolaire et valoriser le parcours antérieur des ESC. Dans cette logique, les ESC peuvent être mobilisés comme ressources pour l'établissement, par exemple en les associant à des projets d'école ou à des initiatives

collectives où leur expérience professionnelle passée constitue un véritable atout. Il ne s'agit pas de les positionner comme des « experts » à part, mais comme des membres à part entière de la communauté éducative capables de mettre leurs compétences au service d'innovations pédagogiques ou organisationnelles utiles à tous. Un tel accompagnement, en s'appuyant sur les forces des ESC plutôt que sur leurs manques, évite la double assignation fréquemment vécue (soit « novices à former », soit « experts » supposés se débrouiller seuls). Il favorise leur intégration progressive dans les collectifs de travail et renforce leur engagement durable dans l'établissement.

Au niveau des politiques éducatives

Cette recherche invite à dépasser une vision purement utilitariste des reconversions comme réponse ponctuelle à la pénurie d'enseignants, pour en faire un levier stratégique de diversification et d'enrichissement du corps enseignant. Cela suppose de concevoir des dispositifs adaptés aux ESC, tant en formation qu'en insertion, et d'agir sur les conditions structurelles de leur exercice.

D'une part, des formations véritablement adaptées doivent être mises en place, prenant en compte :

- des horaires compatibles avec une reconversion ;
- des contenus articulés avec leurs compétences antérieures ;
- un programme adapté à leurs réels besoins ;
- des dispositifs d'accompagnement spécifiques, favorisant la valorisation et la mobilisation de leur expérience professionnelle.

En parallèle, il serait pertinent de reconnaître leur parcours à travers des mesures concrètes telles que la reconnaissance partielle de l'ancienneté barémique ou la création de passerelles de carrière intersectorielles, renforçant ainsi l'attractivité de la reconversion et la fidélisation des ESC dans le métier.

D'autre part, les conditions de travail doivent être repensées pour limiter les risques d'abandon, la charge de travail étant identifiée comme un facteur majeur de décrochage (Mukamurera, 2025). Plusieurs leviers peuvent être mobilisés :

- la réduction des tâches administratives via des plateformes numériques simples, inter-réseaux et efficaces, centralisant les démarches et libérant du temps pour le cœur du métier ;
- le développement du coenseignement et des modalités collaboratives, permettant de mutualiser les préparations, d'échanger des pratiques et de réduire l'isolement professionnel.

Enfin, la réussite durable de la reconversion des ESC passe aussi par une revalorisation du métier d'enseignant dans son ensemble. Aujourd'hui, beaucoup d'enseignants ressentent

une perte de reconnaissance et de respect pour leur profession, comme l'a souligné la ministre Valérie Glatigny lors de la présentation du « Baromètre du Respect » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025). Restaurer l'image de la fonction enseignante implique de mieux soutenir les directions, de mettre en place des actions de communication valorisant le rôle social des enseignants et de créer des conditions de travail qui limitent l'usure professionnelle.

Dans ce cadre, reconnaître la richesse des parcours atypiques des ESC apporte une valeur ajoutée : ces enseignants, avec leurs compétences variées et leur expérience antérieure, peuvent devenir de véritables ambassadeurs de la profession. En contribuant

à montrer la diversité et la vitalité du métier, ils participent à renforcer son attractivité et à favoriser la rétention de l'ensemble des enseignants, au bénéfice du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles.

7.2 Recherches futures

Bien que les perspectives ouvertes par cette recherche soient nombreuses, nous avons choisi de n'en développer ici que six principales, parmi les plus directement issues de l'analyse et discussion des résultats de nos études. Ces pistes ne prétendent donc pas à l'exhaustivité : elles illustrent certains axes d'exploration prioritaires qui pourraient enrichir la compréhension des reconversions vers l'enseignement primaire et nourrir de futures études plus larges.

Diversité des profils

Une première piste consisterait à analyser l'influence des profils identitaires des ESC – par exemple « ascendants », « déclinants » ou « équilibre » – sur leur insertion professionnelle et les pratiques pédagogiques mises en œuvre. Cette recherche a montré que les trajectoires et les tensions identitaires varient selon le parcours antérieur et les motivations à entrer dans le métier. Les travaux futurs pourraient approfondir la manière dont ces différences influencent la mobilisation du bagage antérieur, l'appropriation des pratiques observées sur le terrain et la durabilité de l'engagement dans le métier.

La méthodologie pourrait combiner une approche longitudinale et des entretiens répétés, afin de suivre l'évolution de ces profils dans le temps, notamment au cours de la formation et dans les premières années d'insertion. Des journaux réflexifs à faire remplir par les répondants de manière mensuelle (description d'une séance, justification des choix pédagogiques, gestion de groupe, différenciation, outils, ...) et observations en classe par les chercheurs (sur base d'une grille d'observation) permettraient de documenter la mise en œuvre concrète des pratiques pédagogiques, tout en reliant ces observations aux tensions et régulations identitaires propres à chaque profil.

Perceptions des ESC par les directions d'école et les collègues du terrain

Une seconde piste pourrait porter sur la perception des directions et équipes quant à l'apport des ESC dans leur établissement. Si cette recherche met en évidence que la reconnaissance institutionnelle est un levier essentiel d'intégration et de régulation identitaire, il reste à comprendre comment les directions et les équipes perçoivent ces enseignants atypiques : comme une ressource stratégique, un profil à encadrer davantage, un collègue lambda ou un potentiel facteur de déstabilisation des routines existantes ?

L'étude pourrait s'appuyer sur des entretiens semi-directifs avec les directions et les membres d'équipes dans différents établissements. Une observation ethnographique (Gobo, 2011) ciblée lors des moments clés (réunions, concertations, accueils de nouveaux enseignants) permettrait de saisir les mécanismes implicites de reconnaissance ou de mise à distance des ESC. Cette recherche pourrait également viser une étude comparative entre EPC et ESC.

Soutenabilité de la reconversion et équilibre de vie

Une troisième piste pourrait explorer la soutenabilité de la reconversion, en lien avec la conciliation vie professionnelle / vie privée. Cette étude a montré que de nombreux ESC entament leur transition pour retrouver un meilleur équilibre, mais que la charge de travail et la préparation des cours peuvent rapidement générer une tension identitaire persistante, voire amplifiée une fois sur le terrain. Les travaux futurs pourraient chercher à identifier quelles conditions structurelles et organisationnelles favorisent un engagement durable sans épuisement.

Une méthodologie mixte, articulant approches qualitative et quantitative, pourrait être envisagée. Au niveau qualitatif, il serait intéressant de mobiliser des carnets, qui précisent les activités et leur dimension temporelle (tâches, durée, lieu, sentiment de compétence perçu, pénibilité perçue...), complétés par des entretiens réguliers ou focus-groupe, pour documenter la perception de la charge de travail dans la durée (semaine type, pics de charge, ressources et contraintes, ...). Ces entretiens ou focus-groupe permettraient de faire émerger les affordances structurelles (comme l'existence de temps de concertation, d'outils de mutualisation ou de répartition des tâches) et les *boundary objects* mobilisés pour rendre le travail plus soutenable. Ces données pourraient être croisées avec des données quantitatives se basant sur des échelles de satisfaction professionnelle ou d'épuisement professionnel voire de soutien institutionnel. Ces données permettraient de dégager des recommandations concrètes pour renforcer la fidélisation et le bien-être des ESC.

Il convient de souligner que cette quatrième piste pourrait en amener une autre commune aux enseignants de première carrière et aux ESC. La tension observée chez les ESC – la gestion de la charge de travail – est également rapportée dans la littérature sur les EPC (Mukamurera, 2025). Les explorer de manière comparative permettrait non seulement de mieux comprendre ce qui relève de la spécificité des reconversions, mais aussi d'identifier

des leviers transversaux d'amélioration des conditions d'entrée dans le métier, profitables à l'ensemble des enseignants débutants.

Affordances et boundary objects :

Une quatrième piste pourrait consister à explorer le rôle des affordances et des *boundary objects* dans la reconversion. Cette recherche a mis en lumière l'importance des affordances et des *boundary objects* dans le processus de *boundary crossing*. Les travaux futurs pourraient examiner comment ces ressources se créent, circulent et sont réellement perçues par les ESC et leurs collègues dans différents contextes de formation et d'insertion.

La méthodologie pourrait combiner des observations ou des immersions prolongées sur le terrain, afin d'identifier à la fois les affordances sociales (comme le soutien des pairs ou les dynamiques de collaboration) et les affordances individuelles (c'est-à-dire les possibilités d'actions perçues par l'ESC dans son environnement d'utiliser ses compétences). Parallèlement, une analyse de la vie d'un *boundary object* – par exemple un carnet de suivi partagé ou une plateforme collaborative – pourrait être menée à travers des journaux de bord et des entretiens répétés, pour comprendre comment ces objets sont progressivement appropriés et utilisés dans le temps. Afin de saisir les affordances par rapport à un objet donné, il est utile selon la théorie de Simonian (2020), d'identifier les besoins des enseignants. Sont-ils dans des affordances perceptives (je vois ou non l'objet), des affordances intentionnelles (je projette ou pas un but en lien avec l'objet), des affordances réelles (je réussis ou pas à atteindre ce but) ou dans un processus de transformation (cela me change ou change mon environnement de travail). De telles approches permettraient de préciser dans quelles conditions ces ressources deviennent réellement efficaces pour soutenir la socialisation organisationnelle et la régulation identitaire des ESC.

Proactivité et expertise adaptative

Une cinquième piste pourrait approfondir le rôle des ressources personnelles, en particulier la proactivité, dans le processus de reconversion. La littérature sur la socialisation organisationnelle (Delobbe & De Boer, 2023) a montré que les comportements proactifs – tels que la recherche d'informations, la sollicitation de feedback ou le développement du réseau – constituent des leviers majeurs d'intégration et d'ajustement dans un nouvel environnement professionnel. L'étude de Doğanülkü (2022) confirme que ces démarches favorisent l'adaptation lors des transitions de carrière, à condition de tolérer l'incertitude et de maintenir une vision positive de l'avenir.

Notre travail prolonge ces acquis en montrant que, dans le cas des ESC, la proactivité ne soutient pas seulement la socialisation organisationnelle de manière générale, mais qu'elle joue aussi un rôle décisif dans l'activation des affordances et de l'appropriation des *boundary objects*. Autrement dit, elle constitue le chaînon articulatoire entre les ressources personnelles et les ressources contextuelles, permettant une recomposition identitaire plus fluide et durable.

La méthodologie pourrait combiner une approche longitudinale et des entretiens répétés avec les ESC, afin d'identifier les formes de comportements proactifs déployés dans le temps et leur impact sur la manière dont les affordances et *boundary objects* sont activés. Des journaux réflexifs et des observations ciblées en contexte de formation et d'insertion pourraient permettre de documenter concrètement comment ces démarches individuelles soutiennent la socialisation organisationnelle et participent à la régulation identitaire.

Epilogue... Que sont-ils devenus ?

Epilogue... Que sont-ils devenus ?

Cette section ouvre une petite fenêtre sur le parcours des sept répondants que nous avons suivis pendant plusieurs années. Six ans après leurs premiers pas en formation, que sont-ils devenus ? Par curiosité, et pour clore le récit, nous les retrouvons brièvement, sans ambition analytique, simplement pour boucler la boucle.

Alain, enraciné dans sa nouvelle trajectoire

Trois années après l'obtention de son diplôme, Alain semble avoir trouvé un véritable point d'ancrage dans sa seconde carrière. À la rentrée prochaine, il sera titulaire d'une classe de 5e année avec pour projet d'accompagner ses élèves sur un cycle 5-6. Ce poste marque une forme de stabilité qu'il aspirait à atteindre depuis le début de sa reconversion. Grâce aux nombreuses heures prestées durant ses études — notamment en contexte de pénurie — il peut déjà revendiquer une ancienneté de trois ans, ce qui renforce son ancrage professionnel.

L'année écoulée lui a permis de s'installer durablement dans son école d'affectation, où il se sent bien, reconnu et soutenu. Cette reconnaissance se traduit aussi par une première prise de responsabilité : Alain rejoint l'éco-team de l'établissement, avec un rôle de référent pour la biodiversité. Nichoirs, hôtels à insectes, plantations locales... il met son passé d'agronome inabouti et son amour de la nature au service d'un projet collectif, aligné avec les valeurs de l'école et les siennes. Cet engagement environnemental s'inscrit dans une dynamique plus large : celle de l'obtention du label « *EcoSchool* ».

Serein, Alain parle aujourd'hui de sa reconversion avec enthousiasme. Être titulaire d'une classe l'année passée a confirmé « tout le sens de son choix ». Il se sent désormais pleinement légitime dans son rôle, et envisage l'avenir avec confiance. Sa priorité : construire un projet pédagogique cohérent sur deux ans, suivre un groupe dans la durée, et continuer à s'épanouir dans une école qui lui offre à la fois liberté et stabilité.

S'il ne renie rien de son passé, Alain regarde désormais résolument vers l'avenir. Sa transition professionnelle n'a pas été une rupture, mais un déplacement : de la transmission d'un savoir technique à l'accompagnement global d'enfants en construction. Ce changement de cap s'est accompagné d'un profond réajustement identitaire, qu'il semble aujourd'hui avoir intégré avec justesse. Il « fait son trou », comme il dit, dans un environnement où il peut enfin conjuguer éthique personnelle, stabilité familiale et engagement professionnel.

Astrid, entre lucidité et engagement

Deux années et demie se sont écoulées depuis qu'Astrid a décroché son diplôme. En 2024-2025, elle a assuré un remplacement complet en tant que titulaire d'une classe verticale de première et deuxième année primaire, dans une école située dans un quartier à indice

socioéconomique faible — un environnement qu'elle connaissait déjà pour y avoir effectué un stage. Cette continuité a été précieuse : elle s'y est sentie à l'aise, investie, utile. Mais elle ne cache pas que cette année a aussi été exténuante. Gérer seule une double classe, dans un contexte parfois difficile, a mis sa résistance à l'épreuve.

Consciente de ses limites, Astrid a refusé toute responsabilité supplémentaire. Elle assume pleinement ce choix, qu'elle considère comme une manière de se protéger face au risque d'épuisement. Si elle reste passionnée par son métier, elle n'idéalise plus ses débuts. Elle sait désormais que pour durer, il lui faudra doser son engagement, apprendre à dire non, et s'accorder le droit de ralentir. Préserver sa santé mentale et son équilibre familial est devenu une priorité : « Je veux aimer encore ce métier dans dix ans ».

Son rapport au travail continue d'évoluer. La surcharge chronique, la difficulté à jongler entre vie privée et vie professionnelle, les attentes sans cesse renouvelées : tout cela l'oblige à se remettre régulièrement en question. « Je dois me forcer à mettre mon cerveau sur pause par moments ». Mais derrière cette fatigue, l'enthousiasme demeure. Astrid aime enseigner, profondément. Elle trouve du sens dans les liens qu'elle tisse, dans les petits progrès quotidiens, dans le regard de ses élèves qui changent au fil des mois.

Toujours temporaire, elle garde une posture ouverte. Elle souhaite poursuivre sa formation professionnelle, dès que possible. Une première expérience de formation continue, menée lors de sa première année autour de l'accompagnement des élèves en difficulté, lui avait laissé un excellent souvenir, malgré une évaluation non finalisée — le mot seul la décourage encore. Elle mesure cependant combien ces espaces de réflexion et d'outillage peuvent l'aider à mieux vivre son métier.

Aujourd'hui, Astrid avance pas à pas, sans précipitation mais sans renoncer. Elle construit patiemment une posture professionnelle qui lui ressemble : bienveillante mais ferme, engagée mais prudente. Elle sait que l'équilibre est fragile. Mais elle sait aussi qu'elle a changé. Plus sûre d'elle, mieux outillée, elle continue à croire en son choix de reconversion. Malgré les doutes, les obstacles et les remises en question, elle reste convaincue qu'elle est là où elle doit être : auprès des enfants, dans cette école qui devient peu à peu son terrain d'ancrage.

Daphné, entre stabilité trouvée et aspirations hybrides

Six ans après le début de sa formation, Daphné est toujours dans l'enseignement primaire, et s'apprête à entamer sa quatrième année. Son parcours sur le terrain s'est orienté vers des fonctions plus souples et ciblées : après quelques titulariats courts, elle s'est spécialisée dans le DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et Assimilés) et l'apprentissage personnalisé, ainsi que dans l'enseignement de la religion. Ce choix, qu'elle présente comme une opportunité plutôt qu'une contrainte, lui permet d'éviter la lourde charge administrative associée à une classe en permanence, tout en restant pleinement investie auprès des élèves.

Si elle ne souhaite pas, pour l'instant, briguer un titulariat, Daphné apprécie la stabilité qu'offre son poste actuel et la perspective d'un temps plein pour l'année à venir. Elle continue d'entretenir de bonnes relations avec sa direction et exprime le désir de contribuer davantage aux projets collectifs ou à l'appui administratif, là où ses compétences organisationnelles peuvent être mises à profit. Son intérêt persistant pour le droit se traduit par un rêve encore informel : inventer une fonction hybride qui conjuguerait ses savoirs juridiques et pédagogiques.

La satisfaction domine dans son bilan provisoire : elle se sent à sa place dans son école et trouve du sens dans sa mission éducative. Toutefois, consciente des limites temporelles du métier et de la charge de travail qu'il implique, elle reste prudente dans ses engagements futurs. Ses projets immédiats se concentrent sur la consolidation de son poste, l'implication progressive dans des initiatives scolaires et, à plus long terme, la possibilité de créer un rôle sur mesure qui réconcilierait ses deux mondes professionnels.

Debbie, un chemin en suspens mais toujours éclairé

Six ans après avoir entamé sa formation, Debbie a poursuivi son parcours dans l'enseignement avec la même implication et le même sérieux qui la caractérisaient à ses débuts. Après une expérience complète en 5^e et 6^e primaire dans une école où elle s'était parfaitement intégrée, elle a brièvement repris un poste similaire dans un autre établissement. Toutefois, sa trajectoire professionnelle a été momentanément mise entre parenthèses : une maternité, vécue avec bonheur, l'a conduite à interrompre son contrat après un mois seulement, l'accouchement étant survenu plus tôt que prévu.

Aujourd'hui, Debbie a choisi de prolonger son congé de maternité pour se consacrer à son bébé. Elle envisage de reprendre le chemin des classes en mars 2026, idéalement dans une école communale proche de chez elle, et plutôt à temps partiel afin de préserver l'équilibre familial. D'ici là, elle reste active en proposant des cours particuliers et des remédiations, notamment pour préparer le CEB (Certificat d'Etudes de Base), ce qui lui permet de garder un lien avec l'enseignement.

Si elle reste globalement satisfaite de sa reconversion et fidèle à son choix, Debbie confie quelques interrogations quant à la possibilité d'exercer le métier dans la durée, en raison de son intensité et de son impact sur la vie personnelle. Elle imagine, à plus long terme, combiner son expérience pédagogique avec ses compétences médicales et en massothérapie, pour développer des projets à la croisée du bien-être et de l'éducation. Son « feu d'artifice » initial n'a pas perdu de son éclat : il se transforme en une lumière plus posée, guidée par la recherche d'un sens durable et d'un équilibre choisi.

Dina, la flamme toujours vive

Six ans après sa reconversion, Dina entame une nouvelle rentrée dans la même petite école de village où elle s'est installée dès ses débuts. Toujours titulaire d'une classe verticale de première et deuxième primaire, elle reste fidèle à son environnement professionnel, qu'elle

a vu évoluer au fil des départs et arrivées récentes. L'ambiance entre collègues est excellente, renforcée par des liens construits sur la durée et par des projets fédérateurs.

Si elle n'occupe pas de fonction officielle de coordination, Dina s'implique activement dans la vie de l'école. Membre de l'équipe chargée de l'évaluation du contrat d'objectifs dans le cadre du plan de pilotage, elle est aussi à l'origine du projet « fil rouge », un thème annuel commun à toute l'école qui rythme l'année de plusieurs journées spéciales, artistiques, sportives ou scientifiques. Cette initiative illustre sa capacité à fédérer, à innover et à créer des moments de partage intercycles.

Dina exprime une satisfaction pleine et entière vis-à-vis de sa reconversion. Elle ne regrette pas son parcours antérieur, qu'elle voit comme une richesse ayant façonné l'enseignante qu'elle est aujourd'hui. Pour elle, l'essentiel est de vivre chaque année « à fond », tant que la passion est là. Elle n'envisage pas, pour l'instant, d'autre projet professionnel que celui de continuer à enseigner, en restant attentive à préserver l'équilibre et la motivation qui nourrissent son engagement.

Doriane, une respiration après l'intensité

Après deux années comme titulaire en première et deuxième primaire, Doriane a dû quitter son poste en raison d'une fermeture de classe liée à la baisse démographique. Elle entame donc une nouvelle étape de son parcours. Si ce départ forcé a été un choc, elle a choisi de transformer cette contrainte en opportunité, acceptant un long remplacement en accompagnement personnalisé. Cette mission, couvrant de la première à la sixième primaire, lui permettra de découvrir l'ensemble des niveaux, tout en se libérant de la charge lourde qu'implique un titulariat.

Si elle reste profondément attachée à sa reconversion et au métier, Doriane avoue avoir encaissé plusieurs déceptions ces derniers mois, non pas vis-à-vis de l'enseignement lui-même, mais du système scolaire et de certaines logiques institutionnelles. Les priorités liées aux nominations, qui conduisent parfois à conserver des enseignants moins investis tout en écartant des profils engagés, l'ont particulièrement ébranlée. Quitter sa classe après un fort investissement personnel a renforcé cette amertume.

Ce nouveau poste lui offre toutefois un temps de respiration. Moins accaparée par la gestion quotidienne d'une classe, elle peut reprendre de l'énergie, relativiser et explorer de nouvelles approches pédagogiques. Elle garde ouverte la possibilité de reprendre un titulariat plus tard, mais souhaite, pour l'heure, profiter de cette diversité de niveaux et de la souplesse que lui procure sa nouvelle mission. Une manière de rester dans un métier qui continue de la passionner, tout en préservant son équilibre et sa motivation à long terme.

Evelyne, entre satisfaction et vigilance

Trois ans après son entrée dans le métier, Evelyne enseigne toujours dans la même école. Cette année, elle sera cotitulaire d'une classe de cinquième primaire en immersion à mi-temps

et assurera, pour l'autre mi-temps, des remplacements en troisième et quatrième année. Si elle n'a pas encore de responsabilité officielle, elle reste attentive aux possibilités d'implication dans la vie de l'école, notamment en gestion des conflits, même si une collègue plus ancienne s'est déjà positionnée pour cette mission.

Le bilan de sa reconversion reste largement positif : Evelyne continue à aimer son métier et la richesse des échanges avec les élèves, leur curiosité et leur spontanéité. Néanmoins, elle reconnaît que l'année écoulée a été difficile. Sa classe à deux niveaux comprenait plusieurs élèves au comportement complexe, ce qui l'a contrainte à renoncer à certains dispositifs pédagogiques qui lui tenaient à cœur. Elle a parfois eu l'impression de ne pas être à la hauteur, tout en s'efforçant de faire de son mieux.

Loin de se décourager, elle voit dans la prochaine année, avec ses 10 élèves en P5, une opportunité de travailler autrement et de renouer avec des projets plus personnels. Elle regrette toutefois l'arrêt de formation en cours de carrière dispensées non loin de chez elle, qu'elle trouvait particulièrement intéressantes et accessibles. Si l'idée de suivre un master reste dans un coin de sa tête, elle admet qu'il est peu probable qu'elle la concrétise à court terme. Pour l'heure, Evelyne souhaite profiter de ce qu'elle a construit, en continuant à enseigner avec passion, tout en restant vigilante quant à l'équilibre nécessaire pour durer dans le métier.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Adcock, P. K., & Mahlios, M. (2005). Nontraditional alternative teacher certification programs: Their purpose, design, and participants. *Essays in Education, 15*(1), Article 4. <https://openriver.winona.edu/eie/vol15/iss1/4>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Akkerman, S., Admiraal, W., Simons, R. J., & Niessen, T. (2006). Considering diversity: Multivoicedness in international academic collaboration. *Culture & Psychology, 12*(4), 461–485. <https://doi.org/10.1177/1354067X06069947>
- Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*(4), 359–376. <https://doi.org/10.1080/13598660802395865>
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (1989). Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 7–25). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625459.003>
- Ashford, S. J., & Black, J. S. (1996). Proactivity during organizational entry: The role of desire for control. *Journal of Applied Psychology, 81*(2), 199–214. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.199>
- Baake, K. (2003). *Metaphor and knowledge: The challenges of writing science*. State University of New York Press. <https://doi.org/10.1353/book4677>
- Baeten, M., & Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: A different student profile, a different training approach? *Educational Process : International Journal, 5*(3), 173–201. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>
- Baillauquès, S. (2002). Identité et responsabilité ou comment la responsabilité vient aux enseignants débutants. *Recherche et Formation, 41*, 65–82. <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1774>
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en éducation, 11*, 5–14. <https://doi.org/10.4000/ree.4910>

- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et Formation*, 74, 101–114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2150>
- Balleux, A. (2006). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: L'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carrièreologie*, 10(4), 603–627. <https://doi.org/10.7202/1017457ar>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.; 2e éd.). De Boeck. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Barbier, J. M., Bourgeois, E., de Villers, G., & Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1027>
- Barbier, J.-M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification* (Coll. Pédagogie d'aujourd'hui). Presses Universitaires de France.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6(3), 99–113. <https://doi.org/10.3917/savo.006.0099>
- Béliveau, J., Corriveau, A.-M., Leclerc, L., Gagnon, S. & Giroux, M.-C. (2013). La contribution des métaphores dans la méthodologie du parcours collectif d'apprentissage organisationnel. *Recherches qualitatives*, 32(2), 152–174. <https://doi.org/10.7202/1084626ar>
- Berger, J. L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317–341. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue Française de Pédagogie*, 175, 113–146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Berger, J.-L., Daka, F., Girardet, C., Lê Van, K., Matter, J., & Vaudroz, C. (2018). De l'expertise du domaine à son enseignement : Enjeux pour les enseignant.es de la formation professionnelle. Dans J.-L. Berger et al. (Dirs.), *Les enjeux de la formation professionnelle : Le « modèle » suisse sous la loupe* (pp. 323–351). Seismo.
- Bessin, M., Bidart, C., & Grossetti, M. (Eds.). (2010). *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. La Découverte. <https://doi.org/10.4000/sdt.2151>

- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : Autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 29-57. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0029>
- Bidart, C. (2010). Bifurcations biographiques et ingrédients de l'action. Dans M. Bessin, C. Bidart, & M. Grossetti (Dir.), *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp. 224–238). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.bessi.2009.01.0224>
- Bolhuis, S. (2002). Alternative routes to teaching in secondary education in The Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 25(3), 223–238. <https://doi.org/10.1080/0261976022000044872>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, 136, 101–109. https://tecfaetu.unige.ch/perso/maltr/carlei0/Fichiers/Apprentissage_Motivation.pdf
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, & M. Kaddouri (Dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 15–64). L'Harmattan.
- Bourgeois, É. (2011). L'image de soi dans l'engagement en formation. Dans É. Bourgeois (Éd.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 269–284). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0269>
- Bourguignon, O. (2009). *La pratique du psychologue et l'éthique*. Mardaga.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Psychologie de la vie adulte* (2e éd.). Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet : Entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(1), 19–32. <https://doi.org/10.4000/osp.1259>
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., & Linder, D. E. (1993). Athletic identity: Hercules' muscles or Achilles heel? *International Journal of Sport Psychology*, 24(2), 237–254. <https://doi.org/10.1177/104973239800800506>
- Brindley, R., & Parker, A. (2010). Transitioning to the classroom: Reflections of second-career teachers during the induction year. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(5), 577–594. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507968>
- Broudy, H. S. (2017). Types of knowledge and purposes of education. In *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 1–17). Routledge.

- Brouwer, N. (2007). Alternative teacher education in the Netherlands 2000–2005: A standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 21–40. <https://doi.org/10.1080/02619760601120052>
- Brouwer, N., Korthagen, F., & Tigchelaar, A. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530–1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>
- Cable, D. M., & Kay, V. S. (2012). *Striving for self-verification during organizational entry. Academy of Management Journal*, 55(2), 360–380. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0397>
- Carlier, G., Borges, C., Marie, C., & Delens, C. (2012). *Identité professionnelle en éducation physique : Parcours des stagiaires et enseignants novices*. Presses Universitaires de Louvain. <https://books.openedition.org/pucl/1947>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Casey, P., Dunlap, K., Brister, H., Davidson, M., & Starrett, T. (2013). Sink or swim ? Throw us a life jacket! Novice alternatively certified bilingual and special education teachers deserve options. *Education and Urban Society*, 45(3), 287–306. <https://doi.org/10.1177/0013124511408744>
- Castro, A., & Bauml, M. (2009). Why now? Factors associated with choosing teaching as a second career and their implications for teacher education programs. *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 113–126. <https://www.jstor.org/stable/23479192>
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : Un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Éds.), *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 87–103). Presses de l'Université Laval.
- Chambers, D. (2002). The real world and the classroom: Second-career teachers. *The Clearing House*, 75(4), 212–217. <https://doi.org/10.1080/00098650209604936>
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730–743. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.730>
- Chao, G. T. (2012). Organizational socialization: Background, basics, and a blueprint for adjustment at work. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (Vol. 1, pp. 579–614). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928309.013.0018>
- Chevalier, S. (2016). *Redonner du sens à sa vie professionnelle par une rupture intentionnelle de carrière chez des cadres français au mitan de la vie* [Thèse de doctorat,

- Université de Sherbrooke]. Dépôt institutionnel de l'Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/9890>
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of preservice teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 30–38. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n1p30>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., & Beusaert, S. (2020). Soutenir le développement professionnel et la persévérance des enseignants nouvellement qualifiés dans l'enseignement secondaire : Du rôle de l'apprentissage informel. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258–276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Communauté française de Belgique – Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013, 7 novembre). *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études* (Décret n° 39681). *Moniteur belge*. [Microsoft Word - 20131107s39681.doc](#)
- Communauté française de Belgique. (2021). *Décret du 2 décembre 2021 modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants*. *Moniteur belge* (publié le 2 février 2022). <https://www.cecp.be/moniteur/decret-du-2-decembre-2021-modifiant-le-decret-du-7-fevrier-2019-definissant-la-formation-initiale-des-enseignants/>
- Coppe, T. (2022). *Untangling second career teachers' entry process in TVET schools: From the suitability of entry profiles to the benefits of social capital for a successful work socialization process* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. <https://hdl.handle.net/2078.1/260047>
- Coppe, T., Enthoven, S., März, V., & Raemdonck, I. (2022). L'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière : un processus de professionnalisation par et au travail. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(1), 45–61. <https://doi.org/10.7202/1102012ar>
- Coppe, T., März, V., & Raemdonck, I. (2022). Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire : un mariage sans idylle. *McGill Journal of Education*, 57(3), 178–198. <https://doi.org/10.7202/1109003ar>
- Coppe, T., März, V., Coertjens, L., & Raemdonck, I. (2021). Transitioning into TVET schools: An exploration of second career teachers' entry profiles. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103317. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317>
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., & Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67–102. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>

- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonction, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172(3), 85–129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435–462. <https://doi.org/10.1177/014920630002600304>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Crow, G. M., Levine, L., & Nager, N. (1990). No more business as usual: Les personnes qui changent de carrière et deviennent enseignants. *American Journal of Education*, 98(3), 197–223. <https://doi.org/10.3102/00028312029004737>
- D'Ascoli, Y., & Berger, J.-L. (2012). Les déterminants du choix de carrière des enseignants de la formation professionnelle et leur relation aux caractéristiques sociodémographiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 1–33. <https://doi.org/10.7202/1018455ar>
- De Boer, C. (2023). Le rôle des leviers organisationnels et des comportements proactifs sur l'implication affective des nouvelles recrues en situation de télétravail. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels (RIPCO)*, 77, 101-120. <https://doi.org/10.54695/rips2.077.0101>
- de Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ?*. Éditions du Seuil.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M., & Maréchal, C. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants de l'enseignement secondaire organisé et subventionné par la Communauté française de Belgique. Synthèse de recherche*. AGERS. https://www.researchgate.net/publication/260591985_Dynamiser_l%27insertion_professionnelle_des_enseignants_debutants_du_secondaire_Synthese_de_recherche
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.
- Delobbe, N. et De Boer, C. (2022). Chapitre 8. Entrée dans l'organisation et construction de la relation d'emploi Défis et enjeux contemporains. Dans C. Lagabrielle et S. Croity-Belz *Psychologie et carrières : Modèles, concepts et analyses de la psychologie du travail et des organisations* (p. 139-158). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lagab.2022.01.0139>.
- Delobbe, N., & De Boer, C. (2023). Formation et socialisation organisationnelle. *Savoirs*, 63(2), 11–48. <https://doi.org/10.3917/savo.063.0011>
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation : Figures de l'individu-projet* (Coll. « Éducation »). Anthropos. <https://doi.org/10.4000/osp.280>

- Deltand, M. (2019). Projet de reconversion et modes résolutives de tensions identitaires en formation : Le cas de professionnels se préparant aux métiers du conseil. *Savoirs*, 49, 51–68. [10.3917/savo.049.0051](https://doi.org/10.3917/savo.049.0051)
- Den Hertog, G., Louws, M., van Rijswijk, M., & van Tartwijk, J. (2023). Utilising previous professional expertise by second-career teachers: Analysing case studies using the lens of transfer and adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104290>
- Denave, S. (2006). Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 85–109. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0085>
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle : Sociologie des bifurcations biographiques*. Presses universitaires de France.
- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : Un passage volontaire. *Pensée plurielle*, 24(2), 131–143. <https://doi.org/10.3917/pp.024.0131>
- Devos, C. (2012). *The role of self-aspect importance and social working environment on beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. DIAL. <https://hdl.handle.net/2078.1/115030>
- Dey-Plissonneau, A. (2021). CHAT framework to study affordances in CALL environments. *The EuroCALL Review*, 29(2), 11-21. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2021.14991>
- Dickson-Swift, V., James, E. L., Kippen, S., & Liamputtong, P. (2007). Doing sensitive research: What challenges do qualitative researchers face? *Qualitative Research*, 7(3), 327–353. <https://doi.org/10.1177/1468794107078515>
- Doğanülkü, H. A. (2022). Life goals and proactive career behaviors: The mediating role of visions about the future and the moderating role of intolerance of uncertainty. *Current Psychology*, 43, 72–84. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03236-2>
- Draclants, H., & Cattonar, B. (2022). Le métier d'enseignant. Dans H. Draclants & B. Cattonar (Dir.), *Manuel de sociologie de l'éducation* (pp. 167-186). De Boeck Supérieur.
- du Breil de Pontbriand, B., & Brugailière, M. (2019). L'apprentissage et la construction de soi dans une situation de rupture biographique. *Savoirs*, 49(1), 69–82. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0069>
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.

- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309–326. <https://doi.org/10.7202/029701ar>
- Dufour, L., Maoret, M., & Montani, F. (2020). Coupling high self-perceived creativity and successful newcomer adjustment in organizations: The role of supervisor trust and support for authentic self-expression. *Journal of Management Studies*, 57(8), 1531–1555. <https://doi.org/10.1111/joms.12547>
- Dupriez, V., & Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignants entre professionnalisation et *accountability*. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (Dir.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 246-261). Presses universitaires de Louvain.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Edwards, A., Lunt, I., & Stamou, E. (2010). Inter-professional work and expertise: New roles at the boundaries of schools. *British Educational Research Journal*, 36(1), 27–45. <https://doi.org/10.1080/01411920902834134>
- Eneau, J., Bertrand, E., & Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : Perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. <http://ripes.revues.org/585>
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319–336. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00021-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6)
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise : La quête de l'identité* (J. Lecomte, trad.). Flammarion.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W. W. Norton & Company.
- Evans, K., & Carré, P. (2023). L'apprentissage adulte : une agentivité limitée. *Savoirs*, 61, 67–80. <https://doi.org/10.3917/savo.061.0067>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024). *Les indicateurs de l'enseignement 2023*. <http://www.enseignement.be/public/docs/les-indicateurs-de-l-enseignement-2023-m-j-du-05-03-2024-.pdf>

-
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025, 18 février). *Restaurer l'autorité et le respect envers les enseignants* [Communiqué de presse]. Accueil - CFWB - Valérie GLATIGNY
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21(3), 433–452. <https://doi.org/10.2307/2391853>
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309–318. <https://doi.org/10.2307/257888>
- Fillieule, O. (2009). Carrière militante. Dans O. Fillieule, L. Mathieu, & C. Péchu (Eds.), *Dictionnaire des mouvements sociaux* (pp. 85-94). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.filli.2009.01.0085>
- Fisher, C. D. (1986). Organizational socialization: An integrative review. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 4, 101–145.
- Flores, B., Desjean-Perrotta, B., & Steinmetz, L. (2004). Teacher efficacy: A comparative study of university certified and alternatively certified teachers. *Action in Teacher Education*, 26(2), 37–46. <https://doi.org/10.1080/01626620.2004.10463322>
- Fort, M., Baziz, M., Ehram, J., Leroy, M., Mioche, A., Szymankiewicz, C., Allal, P., Baratin, A., & Quenet, J.-M. (2013). *Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines*. Inspection générale de l'Éducation nationale. <https://www.vie-publique.fr/rapport/36124-les-difficultes-de-recrutement-denseignants-dans-certaines-disciplines>
- Garcia, S. (2019). Intensification of teachers' work and bureaucracy: The example of the PPRE. *Swiss Journal of Sociology*, 45(3), 409–426. <https://doi.org/10.2478/sjs-2019-0019>
- Ghliiss, N., Perea, F., & Ruchon, C. (2019). Introduction : Les affordances langagières, levier d'une réflexion postdualiste du discours numérique? *Corela*, HS-28. <https://doi.org/10.4000/corela.8282>
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing* (pp. 67-82). Lawrence Erlbaum. The theory of affordances - Archive ouverte HAL
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin. <https://doi.org/10.2307/429816>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity Press.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : Un processus

- dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gordon, S. P., & Newby Parham, J. (2019). Transitioning from the military to teaching: Two veterans' journeys through the entry year. *The Educational Forum*, 83(2), 140–159. <https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1561965>
- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2008). The educational-cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1907–1918. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.011>
- Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4–15. <https://doi.org/10.7202/1054061ar>
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111–124. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y>
- Guichard, J. (2018). Une question de Thierry Boy : S'orienter, est-ce faire des choix rationnels ou rationaliser des décisions contraintes ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47(4), 685–699. <https://doi.org/10.4000/osp.9600>
- Haggard, C., Slostad, F., & Winterton, S. (2006). Transition to the school as workplace: Challenges of second career teachers. *Teaching Education*, 17(4), 317–327. <https://doi.org/10.1080/10476210601017410>
- Haim, O., & Amdur, L. (2016). Teacher perspectives on their alternative fast-track induction. *Teaching Education*, 27(4), 343–370. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145204>
- Hareven, T. K., & Masaoka, K. (1988). Turning points and transitions: Perceptions of the life course. *Journal of Family History*, 13(3), 271–289. <https://doi.org/10.1177/036319908801300117>
- Hewlin, P. F. (2003). And the award for best actor goes to...: Facades of conformity in organizational settings. *Academy of Management Review*, 28(4), 633–642. <https://doi.org/10.5465/amr.2003.10899442>
- Hewlin, P. F. (2009). Wearing the cloak: Antecedents and consequences of creating facades of conformity. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 727–741. <https://doi.org/10.1037/a0015228>
- Hewlin, P. F., Kim, S. S., & Song, Y. H. (2016). Creating facades of conformity in the face of job insecurity: A study of consequences and conditions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(3), 539–567. <https://doi.org/10.1111/joop.12140>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>

- Higgins, E. T. (2000). Making a good decision: Value from fit. *American Psychologist*, 55(11), 1217–1230. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1217>
- Hinault, A.-C. (2014). Entretien avec Kaddouri, M.: Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles. *Sociologies pratiques*, 28(1), 15–18. <https://doi.org/10.3917/sopr.028.0015>
- Hogg, L., Elvira, Q., & Yates, A. (2024). Identity development of career change secondary teachers: A systematic review of theoretical lenses, emerging identities, and implications for supporting transition into teaching. *Educational Sciences*, 14(8), 857. <https://doi.org/10.3390/educsci14080857>
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie : Le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie* (3^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Humphrey, D., & Wechsler, M. (2007). Insights into alternative certification: Initial findings from a national study. *Teachers College Record*, 109(3), 483–530. <https://doi.org/10.1177/016146810710900305>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. M., & Tran, H. (2023). Teacher shortages and turnover in rural schools in the US: An organizational analysis. *Educational Administration Quarterly*, 59(2), 369–431. <https://doi.org/10.1177/0013161X231159922>
- Jenkins, R. (2014). *Social identity* (4^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315887104>
- James, W. (2001). *Psychology: The briefer course* (Original work published 1892). Dover Publications.
- Jorissen, K. (2003). Successful career transitions: Lessons from urban alternate route teachers who stayed. *The High School Journal*, 86(3), 41–52. <https://doi.org/10.1353/hsj.2003.0003>
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Kaddouri, M. (2019a). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche et formation*, 90(1), 103–115. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5127>

- Kaddouri, M. (2019b). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49(1), 13-48. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0013>
- Kaufmann, J.-C. (2008). *Quand je est un autre* (1^{re} éd.). Armand Colin.
- Kee, A. N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: What is the role of program features? *Journal of Teacher Education*, 63(1), 23-38. <https://doi.org/10.1177/0022487111421933>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers: Power, negotiation, and professional development. In J. Clandinin & J. Hsu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 441-456). Sage. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service : l'apport du concept de socialisation organisationnelle. *Management & Avenir*, 14(4), 9-24. <https://doi.org/10.3917/mav.014.0009>
- Laming, M., & Horne, M. (2013). Career change teachers: Pragmatic choice or a vocation postponed. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 326-343. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754161>
- Landa, M. S. H. (2008). *Crossing the divide: A phenomenological study of early childhood literacy teachers who choose to work with children in high-poverty schools* (Publication n° 3316253) [Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park]. ProQuest Dissertations and Theses Global. Microsoft Word - DISSERTATION JUNE 29
- Le Blanc, A., Dupuy, R., & Hajjard, V. (2001). Socialisation anticipatrice et dynamiques interpersonnelles : L'exemple des allocataires-moniteurs de l'enseignement supérieur. *Bulletin de psychologie*, 54(453), 287-294. <https://doi.org/10.3406/bupsy.2001.15033>
- Lee, D. (2011). Changing course: Reflections of second-career teachers. *Current Issues in Education*, 14(2). <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/683>
- Lee, D., & Lamport, M. (2011). Non-traditional entrants to the profession of teaching: Motivations and experiences of second-career educators. *Christian Perspectives in Education*, 4(2), 1-39. <http://digitalcommons.liberty.edu/cpe/vol4/iss2/3>
- Lemaire, C., & Nobre, T. (2019). *Impact et actionnabilité des métaphores dans la recherche qualitative : Application au secteur médico-social*. *Recherches en Sciences de Gestion*, 130(1), 293-320. <https://doi.org/10.3917/resg.130.0293>

- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347-382. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90010-8)
- Léonard, É. (2019). La place de l'événement dans les reconversions professionnelles des adultes en CFA. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 64, 173-183. <https://doi.org/10.3917/spir.064.0173>
- Leshem, S., Carmel, R., Badash, M., & Topaz, B. (2023). At school: Second career English teachers' socialisation experiences. *Educational Practice and Theory*, 45(1), 25-42. https://doi.org/10.7459/ept/45012023_03
- Lévy, J.-D., Espinasse, C., & Rey, M. (2013). *Observatoire des professeurs des écoles débutants* [Rapport]. Harris Interactive. Presentation Title: Goes Here
- Lévy, J.-D., Gérard, M., & Rey, M. (2016). *Les préoccupations des enseignants de primaire. Comment perçoivent-ils leur métier aujourd'hui ? Quels enjeux émergent au centre de leurs préoccupations ?* [Rapport Harris Interactive pour le SNUipp FSU, enquête en ligne du 8 au 21 décembre 2015]. SNUipp FSU / Harris Interactive. PowerPoint Presentation
- Lipiansky, E.-M. (1990). Identité subjective et interaction. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska Peyre, I. Taboada Leonetti, & A. Vasquez (Éds.), *Stratégies identitaires* (pp. 173-211). Presses universitaires de France.
- Maillet, É., Moal, C., & Daguzon, M. (2020). L'entrée dans le métier des professeurs stagiaires en situation de reconversion professionnelle (FSE-R). *Recherche et formation*, 95, 9-23. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.7149>
- Mailliot, S. (2012). *Penser les processus de changement à travers l'expérience de la mobilité professionnelle : De l'objet discursif à l'activité de transition* [Thèse de doctorat, Université de Provence – Aix-Marseille]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-00693169v1>
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa Molina & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-124). Presses de l'Université du Québec.
- Maloy, R., Seidman, I. E., Pine, G. J., & Ludlow, L. H. (2006). Arriving on the fast track: Perceptions of teachers from an alternative licensing program about their first four years in the classroom. *Teacher Educator*, 42(2), 106-121. <https://doi.org/10.1080/08878730609555384>
- März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102933. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>

- März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). Les enseignants débutants en tant que ressources : une étude sur la mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle. In N. Goyette & S. Martineau (Dir.), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déception* (pp. 61-85). Presses de l'Université du Québec. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:225235>
- März, V., Gaikhorst, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner : Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel ? *Education & Formation*, 315, 66-81. <http://hdl.handle.net/2078.1/225230>
- Masdonati, J., Fournier, G., & Lahrizi, I. Z. (2017). The reasons behind a career change through vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(3), 249-269. <https://doi.org/10.13152/ijrvet.4.3.4>
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1(1), 13-53. <https://doi.org/10.3917/savo.001.0013>
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: Previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 681-695. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.002>
- Mazade, O., & Hinault, A.-C. (2014). Avant-propos. *Sociologies pratiques*, 28(1), 3-8. <https://doi.org/10.3917/sopr.028.0003>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in process* (pp. 3-34). Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey-Bass.
- Miles, M.-B., & Huberman, A.-M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck.
- Mohd Ghanie, S. K., Adham, K. A., & Mat Isa, R. (2018). Organizational socialization process of MBA graduates. *Jurnal Pengurusan*, 52, 3-17. <https://doi.org/10.17576/pengurusan-2018-52-01>
- Moinet, V., Frenay, M., Raemdonck, I., & März, V. (2025). La question des dynamiques identitaires dans un processus de reconversion professionnelle volontaire : Les cas des

- institutrice primaires de seconde carrière. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Advance online publication. <http://hdl.handle.net/2078.1/300147>
- Montani, F., Maoret, M., & Dufour, L. (2019). The dark side of socialization: How and when divestiture socialization undermines newcomer outcomes. *Journal of Organizational Behavior, 40*(4), 506–521. <https://doi.org/10.1002/job.2351>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (Dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ?* (pp. 9-33). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z>
- Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités, 16*(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J. (2025, juillet 8). *Attraction et rétention dans la profession enseignante : état des lieux, portée et limites de quelques initiatives actuelles* [Conférence plénière]. Colloque AREF – Actualité de la recherche en éducation et en formation, Liège, Belgique, 7–9 juillet 2025.
- Myers, J., Lambert, C., & Howard, C. (2022). Examining novice teachers' professional identities: A longitudinal study. *Teacher Education Quarterly, 49*(3), 6-26. <https://www.jstor.org/stable/27185768>
- Négroni, C. (2005a). La reconversion professionnelle volontaire : D'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie, 119*, 311-331. <https://hal.univ-lille.fr/hal-01696368>
- Négroni, C. (2005b). La reconversion professionnelle volontaire : Une expérience de conversion de soi. *Carriérologie, 10*(1-2), 331-348.
- Négroni, C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire : Changer d'emploi, changer de vie : Un regard sociologique sur les bifurcations*. Paris : Armand Colin.
- Négroni, C. (2019). Reconversions féminines vers l'enseignement, entre choix contraint et sécurisation de son parcours. *Recherche & formation, 90*, 15–26. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4917>
- Négroni, C., & Mazade, O. (2019). Entre contrainte et choix : Regards sur les reconversions professionnelles subies et les reconversions professionnelles volontaires. *Recherche & Formation, 90*(1), 87-102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5082>
- Ng, J., & Thomas, K. (2007). Cultivating the cream of the crop: A case study of urban teachers from an alternative teacher education program. *Action in Teacher Education, 29*(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463435>

- Nielsen, A. (2016). Second career teachers and (mis)recognitions of professional identities. *School Leadership & Management*, 36(2), 221-245. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209180>
- O'Connor, E., Malow, M., & Bisland, B. (2011). Mentorship and instruction received during training: Views of alternatively certified teachers. *Educational Review*, 63(2), 219-232. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.537312>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2020). *TALIS 2018 – Volume II : Les enseignants et les chefs d'établissement en tant que professionnels valorisés* (Éd. française). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2024). *Regards sur l'éducation 2024 : Les indicateurs de l'OCDE* (Version abrégée). OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/support-materials/2024/09/education-at-a-glance-2024_5ea68448/Regards-sur-l-education-2024-version-abregee.pdf
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Paniagua, A., & Sánchez Martí, A. (2018). *Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals?* (OECD Education Working Papers, No. 190). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en>
- Parkes, C. M. (1971). Psychosocial transitions: A field of studies. *Social Science and Medicine*, 5, 101-115.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : Transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en Éducation*, 11. <https://doi.org/10.4000/ree.4958>
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : Expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée Plurielle*, 41(1), 81-93. <https://doi.org/10.3917/pp.041.0081>
- Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière : Des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche et Formation*, 90(1), 27-41. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4962>
- Pérez-Roux, T., & Balleux, A. (Eds.). (2014). *Mutations dans l'enseignement et la formation : Brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* [Numéro thématique]. *Recherche et Formation*, 76. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2273>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2^e éd.). Prentice-Hall.

-
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., & Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27(38). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Powers, F. W. (2002). Second-career teachers: Perceptions and mission in their new careers. *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/09620210200200095>
- Priyadharshini, E., & Robinson-Pant, A. (2003). The attraction of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2), 95-112. [10.1080/0260747032000092639](https://doi.org/10.1080/0260747032000092639)
- Rakoto-Raharimanana, H., & Monin, N. (2019). Reconversion, bifurcation ou réorientation professionnelle ? Le cas des professeurs des écoles. *Recherche et Formation*, 90(1), 73-86. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5012>
- Ramaux, C. (2005). Les emplois ne sont pas plus instables : Explications et incidences sur la régulation de l'emploi. *Économie et Sociétés, Série AB*, 26, 1443-1470.
- Redding, C., & Smith, T. M. (2016). Easy in, easy out: Are alternatively certified teachers turning over at increased rates? *American Educational Research Journal*, 53(4), 1086-1125. <https://doi.org/10.3102/0002831216653206>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). I've decided to become a teacher: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Roberts, J., & Armitage, J. (2006). From organization to hypermodern organization: On the accelerated appearance and disappearance of Enron. *Journal of Organizational Change Management*, 19(5), 558-577. <https://doi.org/10.1108/09534810610686067>
- Rondeau, K. (2017). Le travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue : Un processus de mise en conscience de soi et de production de sens. *McGill Journal of Education*, 52(2), 313-333. <https://doi.org/10.7202/1044469ar>
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Ruitenburt, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>

- Salyer, B. A. (2003). Alternatively and traditionally certified teachers: The same but different. *NASSP Bulletin*, 87(636), 16-27. <https://doi.org/10.1177/019263650308763603>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. In L. Savoie-Zajc & T. Karsenti (Eds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd., pp. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2018). La méthodologie. In L. Savoie-Zajc & T. Karsenti (Eds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd., pp. 139-152). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.8>
- Shek, D. T. L., & Liang, L.-Y. (2018). Psychosocial factors influencing individual well-being in Chinese adolescents in Hong Kong: A six-year longitudinal study. *Applied Research in Quality of Life*, 13(3), 561-584. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9545-4>
- Shen, J., & Palmer, L. B. (2005). Attrition patterns of inadequately prepared teachers. In *Research on alternative and non-traditional education* (Vol. 13, pp. 143-157).
- Shwartz, G., & Dori, Y. J. (2020). Transition into teaching: Second-career teachers' professional identity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(11), em1850. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8502>
- Simonian, S. (2020). Approche écologique des environnements instrumentés : Comprendre le phénomène d'affordance socioculturelle. *Savoirs*, 52, 93-108. <https://doi.org/10.3917/savo.052.0093>
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, "translations" and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>
- Stigler, J. W., & Miller, K. F. (2018). Expertise and expert performance in teaching. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2^e éd., pp. 431-452). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316480748.024>
- Tajfel, H. (1976). Cognitive aspects of prejudice. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 85-98). Nelson-Hall.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses de l'Université Laval.
- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243-259. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581686>

- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530-1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164-183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Tigchelaar, A., Vermunt, J., & Brouwer, N. (2012). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of learning. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1163-1174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.006>
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (Eds.). (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Pergamon.
- UIS/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute for Statistics. (2016). *The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals* (UIS Fact Sheet No. 39). <https://uis.unesco.org/en/document/world-needs-almost-69-million-new-teachers-reach-2030-education-goals>
- Uusimäki, L. (2011). In favour of mature-aged graduates (MAGs) – Tapping the potential for real educational change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 327-338. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614687>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- van Heijst, I., Cornelissen, F., & Volman, M. (2024). Tensions experienced by second career student teachers at the start of their training programme. *European Journal of Teacher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2445105>
- van Heijst, I., Volman, M., & Cornelissen, F. (2025). Understanding professional identity development of second-career teachers: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 159, 104995. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104995>
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (pp. 209-264). JAI Press.
- Van Nieuwenhoven, C., Doidinho Visco, M.-H., & Labeau, M. (2016). Identification des difficultés des enseignants débutants. In C. Van Nieuwenhoven & M. Cividini (Eds.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 79-96). Presses universitaires de Louvain.

- Vause, A. (2011). *Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : Les sources et modes de construction de la connaissance ouvragée*. [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. DIAL. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A85604/datastream/PDF_01/view
- Vertongen, G. (2020). *Réussite des adultes en reprise d'études universitaires : Perspective intégrative*. [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. DIAL. <https://hdl.handle.net/2078.1/227616>
- Voz, G. (2016). Entrer dans la profession d'enseignant : Quelle(s) histoire(s) ! In C. Van Nieuwenhoven & M. Cividini (Eds.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 61-78). Presses universitaires de Louvain.
- Wanberg, C. (2012). *The Oxford handbook of organizational socialization*. Oxford University Press.
- Weber, R. (2004). The rhetoric of positivism versus interpretivism: A personal view. *MIS Quarterly*, 28(1), iii-xii. <https://doi.org/10.2307/25148621>
- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 639-647. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.016>
- Williams, J., & Forgasz, H. (2009). The motivations of career change students in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 95-108. <https://doi.org/10.1080/13598660802607673>
- Williams, J., & Wake, G. (2007). Black boxes in workplace mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 64(3), 317-343. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9039-z>
- Wynn, S. R., Carboni, L. W., & Patall, E. A. (2007). Beginning teachers' perception of mentoring, climate, and leadership: Promoting retention through a learning communities perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6(3), 209-229. <https://doi.org/10.1080/15700760701263790>

