

LA QUESTION DES DYNAMIQUES IDENTITAIRES DANS UN PROCESSUS DE RECONVERSION PROFESSIONNELLE VOLONTAIRE. LE CAS DES INSTITUTEUR·RICES PRIMAIRES DE SECONDE CARRIÈRE

VALERIE MOINET, MARIANE FRENAY, ISABEL RAEMDONCK et VIRGINIE MÄRZ *Université catholique de Louvain*

RÉSUMÉ. Cet article documente le processus de reconversion professionnelle volontaire vers le métier d'instituteur·rice primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). Via une démarche qualitative, nous avons questionné neuf adultes en reprise d'études au baccalauréat instituteur·rice primaire. Les résultats mettent en évidence un lien étroit entre les tensions identitaires issues de la (des) carrière(s) antérieure(s) ou actuelle(s) et le projet identitaire visé en devenant instituteur·rice primaire. Ils mettent également en exergue les compétences antérieurement acquises dans les sphères privées et/ou professionnelles participant à un sentiment positif d'efficacité personnelle pour les tâches propres au métier désiré. Les conclusions ouvrent des pistes pratiques quant au curriculum de formation et à l'insertion sur le terrain de ce public particulier des nouveaux enseignants de seconde carrière.

THE QUESTION OF IDENTITY DYNAMICS IN A VOLUNTARY PROFESSIONAL RECONVERSION PROCESS. THE CASE OF SECOND CAREER PRIMARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT. This article documents the process of voluntary professional reconversion to the profession of primary school teacher in the Wallonia-Brussels Federation (Belgium). Using a qualitative research approach, we interviewed nine adults who attended an initial teacher education program for primary school teaching. Results show a close link between the identity tensions resulting from the previous or current career(s) and the identity project of becoming a primary school teacher. They also highlight the skills previously acquired in the private and professional spheres that contribute to a positive feeling of self-efficacy in the tasks specific to the desired profession. Finally, we provide practical recommendations for teacher education curriculum and the integration of these second-career teachers in the teaching profession.

Pouvoir choisir son métier n'était auparavant pas toujours possible, mais était souvent conditionné par le statut socio-économique des parents ou le genre (Négroni et Singly, 2010). L'exercice d'une profession de génération en génération était monnaie courante et la carrière se déroulait dans une, voire deux entreprises. Aujourd'hui, le monde du travail vit un changement de paradigme prenant racine dans le contexte de mondialisation et de concurrence et, parallèlement, dans l'allongement de la vie et le recul de l'âge de la retraite. Dès lors, le travailleur a la possibilité d'envisager un changement de profession : ce qui, auparavant, était considéré comme marginal, est aujourd'hui totalement admis socialement. Les recherches ont montré que les individus effectuent davantage de transitions, plus fréquemment à travers les frontières des professions (Sullivan et Al Ariss, 2021).

Les reconversions professionnelles volontaires, pour reprendre le terme de Négroni (2005) ont émergé dans ce nouveau paradigme social marquant le XXI^e siècle. Elles répondent « à une forte demande d'épanouissement au travail, à des aspirations fortes comme celle de rencontrer sa vocation [...] de trouver "le métier pour lequel je suis fait" » (Négroni et Mazade, 2019, p. 88).

Notre contribution s'appuie sur le concept de *reconversion professionnelle* et approfondit l'aspect volontaire du changement de carrière par l'analyse de déclarations d'étudiant-es adultes en reprise d'études au baccalauréat d'instituteur-riche primaire. Notre étude se déroule dans le contexte particulier de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), où la formation d'instituteur-riche primaire¹, organisée par les départements pédagogiques des hautes écoles, dure trois ans et délivre le titre nécessaire pour exercer comme instituteur-riche. Ce cursus est composé de cours théoriques en pédagogie et en psychologie, de cours de didactique pour l'ensemble des disciplines et de stages pratiques sur le terrain.

Si envisager une reconversion vers l'enseignement secondaire ou supérieur tout en poursuivant une activité professionnelle est possible depuis de nombreuses années en FWB grâce aux formations organisées en horaire décalé (Coppe, März et Raemdonck, 2022), devenir instituteur-riche pour le niveau primaire par ce même biais est relativement nouveau. En effet, la première formation en horaire dit « adapté » a vu le jour en 2014. Elle se déroule à raison de trois soirées par semaine et du samedi toute la journée. Les stages ont lieu en journée, ce qui implique pour les étudiant-es occupé-es professionnellement de se libérer. Le curriculum de formation est quant à lui identique à celui de la

formation dispensée en horaire de jour. Étant donné la récente mise en œuvre de cette formation, le profil de ces futur·es enseignant·es mérite que l'on s'y attarde.

Ces dix dernières années, nous pouvons constater un intérêt croissant pour le groupe des enseignant·es de seconde carrière dans la littérature (Anderson et al., 2014; Coppe, März, Coertjens et Raemdonck, 2021; Ruitenburg et Tigchelaar, 2021). Des études précédentes ont principalement étudié leur motivation, leur transition et leur insertion. De nombreuses études ont étudié la transition vers l'enseignement secondaire, dans lequel les professionnel·les passent souvent d'une certaine profession vers l'éducation pour enseigner une matière liée à leur profession précédente. Il s'agit alors de ce que l'on appelle des *expertes*, qui deviennent des enseignant·es débutant·es. La transition vers l'enseignement primaire, quant à elle, a fait l'objet de moins d'attention (Newman, 2010). Étant donné que le lien avec la profession précédente fait plus souvent défaut, on peut s'attendre à ce que les motivations des personnes qui changent de domaine, leur transition et leur insertion professionnelle soient différentes. En d'autres termes, il convient de mener davantage de recherches empiriques sur la situation des instituteur·rices primaires de seconde carrière. En plus, ces recherches nous fourniraient également des éléments théoriques permettant de mieux comprendre le processus de transition et d'insertion dans la profession enseignante primaire, ainsi que les conditions qui contribuent à le déterminer.

Un élément qui nous interpelle spécifiquement est le choix d'opérer une reconversion vers le métier d'instituteur·rice. En effet, ce dernier ne jouit pas toujours d'une image sociale positive et un certain nombre d'enseignant·es l'abandonnent. En Belgique francophone, 23,5 % des instituteur·rices décident de quitter leur poste durant les cinq premières années d'activité professionnelle (Delvaux et al., 2013). D'ailleurs, ce taux d'attrition est plus ou moins similaire dans de nombreux pays et parfois même plus élevé (de Stercke, 2014), comme au Canada où il est de 30 % à 40 % (Clandinin et al., 2015). Dès lors, comment comprendre que certains quittent un métier stable, valorisé socialement ou financièrement, pour rejoindre ce terrain « miné » de l'enseignement ? Pour répondre à cette question, nous tenterons de cerner la dynamique identitaire des futur·es enseignant·es de seconde carrière (ESC) les menant à un processus de reconversion professionnelle volontaire vers le métier d'instituteur·rice primaire.

CADRE THÉORIQUE

Les changements sociaux amènent de nouveaux prescrits en termes d'identité pouvant conduire à une crise et, dès lors, à une conversion identitaire (Dubar, 2010; Olry-Louis et al., 2017). Pour cette raison, il semble pertinent de lier le concept de reconversion au postmodernisme d'une part et à la théorie des dynamiques identitaires d'autre part. Néanmoins, la dynamique identitaire ne peut à elle seule justifier la reconversion, encore faut-il que le sujet se sente capable d'aller au bout de son projet. C'est dans cette optique que nous aborderons également le concept de sentiment d'efficacité personnelle.

La reconversion professionnelle volontaire (RPV)

Les années 70 sont marquées par la fin des « Trente Glorieuses » et le début de la crise économique. Ce passage amorce petit à petit un changement de paradigme, dans le cadre duquel la société passe d'une conception moderniste à une conception post-moderniste (Roberts et Armitage, 2006). Dans cette dernière, la carrière se présente dorénavant comme plurielle, plus dynamique et ouverte, diminuant la conception genrée de la carrière avec une importance nouvelle accordée au développement de l'employé·e et à l'apprentissage tout au long de la vie (Rakšnys et al., 2015). Ce changement, selon Boutinet (2007), fragilise et bouleverse la vie de l'adulte qui doit évoluer dans un environnement dans lequel flexibilité et mobilité sont les maîtres mots. Le sujet, perçu comme acteur de sa propre vie, est invité à trouver un équilibre entre ses aspirations et les demandes de l'environnement au sein duquel il trace sa trajectoire (Mailliot, 2012).

Selon Bourdieu (1979), les adultes effectuant une reconversion professionnelle peuvent se déplacer différemment dans l'espace social. Ces déplacements peuvent être verticaux et transversaux selon qu'ils s'opèrent ou non dans un même secteur d'activités, 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.

Dans ce nouveau paradigme, les conceptions classiques de mobilité (Mailliot, 2012) ou de transition professionnelle (Boutinet, 2007) semblent trop radicales et ne correspondent pas à la réalité des personnes qui désirent se reconvertir dans le métier d'instituteur·rice. En effet, ces

conceptions ne mettent pas suffisamment l'accent sur le passage en formation ou encore sur l'agir des transitant·es. Dès lors, pour définir cet aspect volontaire, le concept de *reconversion professionnelle volontaire* (RPV) défini par Négroni (2005), comme une reconversion professionnelle à l'initiative des travailleur·euses, semble particulièrement intéressant.

Diverses caractéristiques permettent de circonscrire le concept de RPV. Premièrement, une rupture avec l'emploi précédant dans lequel le temps passé a toute son importance : l'identité professionnelle dans le métier que le sujet désire quitter se fonde sur la durée de l'exercice (Kaddouri, 2019a). Vient ensuite la dimension volontaire de la réorientation témoignant de la prise de décision par le·la transitant·e, responsable de sa démarche de reconversion; il ne peut donc s'agir d'un licenciement direct. Une troisième caractéristique est le changement radical de domaine professionnel pour lequel de nouvelles compétences sont nécessaires. Finalement, un changement effectif de profession doit avoir lieu, toute rupture non avérée restant incertaine (Denave, 2015; Kaddouri, 2019b; Négroni et Mazade, 2019).

Bien que désirée, la reconversion est une période délicate pour chaque transitant·e. 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·e. 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. Celui-ci 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 RPV 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.

Dynamique identitaire

Les conflits internes et les tensions vécus par la personne semblent amplifiés par la perte de repères liée à la société postmoderne dans laquelle il évolue (Giddens, 1991). Confrontée à des événements biographiques qui l'amènent à devenir une autre que celle désirée, elle démarre un travail de nature identitaire qui l'invite à se questionner sur soi afin de (re)donner sens à son existence. Cette quête de sens aboutit à la définition d'un projet identitaire si la personne pose le choix de se risquer au changement (de Gaulejac, 2009). Mais pourquoi, parmi les personnes vivant un inconfort, certaines s'engagent-elles dans cette dynamique de changement alors que d'autres pas?

Les types de « dynamiques identitaires » identifiées par Kaddouri (2019a), et plus spécifiquement celles de « continuité » et de « transformation identitaire », semblent être un élément explicatif de cet engagement dans une dynamique de changement. En effet, selon l'auteur, les RPV sont le fruit de dynamiques de transformation. L'individu perçoit un écart entre le « qui je suis », son soi actuel, et le « qui je veux être », son soi idéal. Si cet écart devient trop important, « 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). Il semblerait alors que, si l'écart perçu n'est pas suffisamment important, les personnes se maintiendraient dans une dynamique de continuité.

Parallèlement, l'individu s'engagera davantage si le projet est un projet de soi pour soi et non un projet de soi pour autrui. En effet, ce type de projet identitaire désiré par l'individu pour soi-même « 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).

Les tensions perçues par la personne peuvent dès lors la motiver à agir. L'action, selon Bourgeois (2006), peut l'amener à s'engager pour atteindre une image de soi désirée (but) ou pour mettre à distance une image négative, un anti-but. Selon Boudrenghien, Frenay, Bourgeois, Karabenick et Eccles (2014), définir un but serait, pour le sujet, un pas en avant pour

envisager une action et s'y engager. Dans le cas qui nous intéresse, la formation est un passage obligé pour avoir accès au métier désiré. Elle peut donc être considérée comme une stratégie identitaire permettant d'atteindre le but du sujet pour le sujet. La personne s'engagera donc en formation si, d'une part, celle-ci est perçue comme pouvant être le meilleur moyen pour atteindre ses buts et donc réduire les tensions vécues et, d'autre part, si la personne se sent capable de réussir cette formation (Eccles et Wigfield, 2002).

Sentiment d'efficacité personnelle

Ce 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, prédisant l'implication scolaire menant à cette carrière ainsi que le maintien et la réussite dans le métier choisi (Lent et Hackett, 1987).

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de notre recherche est de cerner, dans un processus de reconversion professionnelle volontaire, la dynamique identitaire des futur-es enseignant-es de seconde carrière (ESC) vers le métier d'instituteur-riche primaire. Pour tenter d'atteindre cet objectif, nous avons émis des hypothèses :

- Le **projet identitaire** des futur-es 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-riche.

Récolte des données

Notre recherche s'inscrit dans une visée compréhensive (Van der Maren, 1995) pour laquelle nous avons fait le choix d'une approche exploratoire

et interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). C'est donc le point de vue des étudiant-es adultes en reprise d'études qui nous intéresse, à savoir le sens qu'ils ou elles donnent à cette reconversion. C'est pourquoi nous sommes à la recherche d'éléments significatifs plus que représentatifs.

La collecte des données s'est réalisée sur la base d'entretiens semi-directifs enregistrés, menés en janvier 2020 en présentiel. Nos hypothèses portant, d'une part, sur la carrière actuelle et, d'autre part, sur la carrière projetée, nous avons fait le choix de réaliser chaque entretien en deux temps séparés d'environ deux semaines. Le premier temps avait comme objectif d'appréhender le passé scolaire et professionnel des participant-es afin d'identifier les tensions amenant à l'idée d'une reconversion (hypothèse 1). Le second temps tentait de faire émerger l'expression du soi idéal à travers ce désir de devenir enseignant-e (hypothèse 2). Chaque temps comportait quatre grandes questions et durait approximativement une heure.

Un extrait du guide illustrant les deux temps est présenté ci-dessous. Pour une question de validité interne (Miles et Huberman, 2003), nous avons synthétisé le premier temps de l'entretien à l'aide d'une carte mentale qui était proposée au-la répondant-e en début du second temps afin de lui laisser la possibilité de réagir à cette première structuration. Nous avons également opté pour une mise en projet des participant-es 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-ice. En effet, selon Baake (2003), la métaphore permet au sujet de donner du sens à la réalité, de la rendre cohérente en étant attentif à certains pans de celle-ci.

Extrait du guide

Temps 1 : Identification des tensions inhérentes au soi actuel

- Pouvez-vous me décrire votre emploi actuel/précédent!
- Pouvez-vous me raconter de manière précise ce qui vous a poussé-e à vouloir changer de métier?

Temps 2 : Identification des caractéristiques du soi idéal

- Racontez-moi pourquoi vous avez décidé de vous engager dans une formation d'instituteur-ice. Pourquoi spécifiquement primaire?
- Comment vous imaginez-vous le travail d'un-e enseignant-e? Que représente pour vous le fait d'être enseignant-e?

Échantillon et profil des participant-es

Notre échantillon final était constitué de neuf étudiant-es d'une Haute École de la Fédération Wallonie-Bruxelles étant dans un processus de RPV, présentant des expériences professionnelles antérieures et ayant consenti à participer à la recherche. Les participant-es ont été sélectionné-es via un questionnaire en ligne (Qualtrix) soumis aux 42 étudiant-es de première année de formation. Nous avons ensuite choisi des profils variés au niveau du genre et des mouvements (ascendants, en équilibre ou déclinants) dans la sphère sociale. Chaque participant-e a réalisé environ 10 journées de stage en milieu professionnel.

TABLEAU 1. *Profil des participant-es*

Nom ²	Âge	Situation relationnelle	Situation familiale	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 ³	CESS	Assistante pharmacie en hôpital
Evelyne	40-45	En couple	Mère de famille nombreuse	Bac en communication	Administrative - Secteur social
Éric	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

L'analyse des données

Nous avons opté pour une analyse thématique détaillée (Paillé et Mucchielli, 2016) à partir des énoncés produits par les participant-es.

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 divers points de vue théoriques. Cette manière de faire nous 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 définis par Thornberg (2012). 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 de plus grandes catégories dans nos données, par exemple « vécu professionnel », « réactions de l'entourage » ou encore « déclencheur ».

La première partie de l'analyse s'est centrée sur chaque participant-e, sous forme d'analyse verticale. Ce processus a abouti à une monographie, envoyée à chaque répondant-e 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 participant-es à propos de leur processus de reconversion professionnelle. 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 a ainsi permis de revisiter et de remettre en question ces connaissances.

RÉSULTATS

Nous présentons nos résultats en trois grands axes. Les deux premiers (A et B) explicitent le processus de RPV et renvoient à nos hypothèses. Le troisième (C), apparu de manière inductive, relate les représentations de nos participant-es quant à la formation.

(A) De l'idée d'une reconversion à sa concrétisation ou presque...

Si l'idée de devenir enseignant-e n'est pas neuve pour l'ensemble de nos participant-es, cette aspiration relève davantage d'une vocation contrariée pour une partie d'entre eux-elles. Pour Astrid notamment, cette vocation a été remise en cause par un faible sentiment d'efficacité personnelle : « j'ai toujours voulu être instit maternelle (L.87⁴), faire des études supérieures, je ne m'en sentais pas capable » (L.498). Pour les transitant-es réalisant un

mouvement descendant comme Doriane, il s'agit davantage d'une vocation contrariée par le poids de l'avis des parents quant au choix d'études et de future carrière : « C'est vrai que mes parents m'avaient aussi dissuadée : 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, toutes et 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 gestionnaire 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 adapté, 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).

(B) 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-riche représentant le soi idéal.

Dans leur discours, toutes et tous 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-riche, qui ont joué le rôle de leviers dans le processus de reconversion.

Tensions liées à l'harmonie entre vies professionnelle et privée

Plusieurs participant-es 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, ces points pouvant générer des tensions au sein de la cellule familiale.

Par ailleurs, en s'engageant dans le métier d'enseignant-e, les participant-es 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 au désir d'alignement sur ses valeurs

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

En s'engageant dans une carrière d'enseignant-e, les participant-es visent un épanouissement professionnel par le fait d'être acteur-ice de la société, de pouvoir contribuer à la façonner en formant les « citoyen-nes 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 au fait de vouloir sortir d'une vie professionnelle routinière pour aller vers un travail stimulant et créatif

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

C'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 au 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, les participant-es aspirent à un sentiment de bien-être professionnel. Elles et 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 en revanche 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 tiendrais pas le coup » (L.187-188).

(C) Des représentations au vécu de la formation

Ce dernier axe de nos résultats relève des représentations liées à la formation et à son vécu. Cette catégorie est apparue dans l'analyse et n'avait pas été anticipée en amont. Or, la formation étant un passage obligé, il nous semble important de comprendre comment celle-ci est vécue par nos participant-es.

Concordance avec les attentes ou presque...

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

Néanmoins, cela ne veut pas dire que la formation est considérée comme simple et facile par l'ensemble des participant·es. En effet, en fonction des caractéristiques propres à chacun·e, la formation est vécue avec plus ou moins de difficultés. Les étudiant·es 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·ou celles effectuant un mouvement en équilibre ou déclinant mettent en avant la lenteur de certains cours. Cette question de temps semble cruciale pour ceux ou·celles qui ne peuvent se permettre de perdre le leur, réclamant 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 participant·es relèvent certains aspects proches du métier d'instituteur·rice 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'aie 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 participant·es mettent ces caractéristiques en avant en comparaison aux futurs enseignant·es de première carrière. Ils et elles 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 certain·es : « Mais maintenant, déjà depuis que j'ai fait mon stage, là j'suis sûre de mon coup, je suis contente » (Astrid, L.111-112). Les étudiant·es effectuant un mouvement déclinant s'interrogent sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre et la motivation des acteur·ices 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 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).

DISCUSSION

À partir de neuf récits d'étudiant-es adultes en reprise d'études au baccalauréat en instituteur·rice primaire, nous avons tenté d'apporter un éclairage particulier sur le processus de reconversion professionnelle volontaire 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 enseignant-es de seconde carrière, tensions les ayant amené-es 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 l'ensemble de nos participant-es, il est le fruit de quatre déterminants : premièrement, des vocations contrariées, 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 positif d'efficacité personnelle face au métier désiré.

Retour aux sources...

Concernant la vocation première, celle-ci s'est vue contrariée de deux manières différentes. Dans certains cas, il s'agit d'une orientation « contrainte » par le passé : la personne, dans sa jeunesse, s'est engagée 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, ce phénomène s'est produit dans des classes moyennes ou supérieures (Denave, 2015). Comme le montre Guichard (2018), il est alors possible que ces personnes 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 contrariée 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 participant-es se sont représenté-es comme incapables d'atteindre les objectifs et se sont orienté-es directement dans une autre direction dans le monde du travail.

Des tensions fortes

L'analyse des entretiens fait apparaître plusieurs tensions vécues dans la profession actuelle des participant-es. Celles-ci semblent avoir conditionné le choix de leur nouvelle carrière en ramenant nos participant-es 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 participant-es pour les engager dans une RPV dans laquelle insécurité et statut de novice vont remplacer un cadre connu et un statut d'expert-e 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 associé au 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 auteur-es 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 D'Ascoli et Berger (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 participant-es. Par ailleurs, la question du temps et donc la tension vie privée - vie familiale semble peu rapportée chez D'Ascoli et Berger (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 participant-es se situent sur l'axe soi actuel - soi idéal. Ces tensions de nature intrasubjective sont, comme le mentionne Kaddouri (2019a), 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 participant-es, 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 certain-es, 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·e, les personnes interrogées espèrent donc trouver (ou préserver pour un cas) un travail épanouissant, créatif, en adéquation avec leurs valeurs et leur permettant une meilleure qualité de vie professionnelle et privée.

Des évènements biographiques vécus comme déclencheurs

Une fois plus âgées, engagées dans une voie professionnelle source d'importants inforts, les personnes ont toutes été confrontées à un élément déclencheur (perte d'un enfant, période de chômage, épuisement professionnel, etc.). C'est sur cette impulsion qu'elles 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. Ces modifications 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 soulignent du Breil de Pontbriand et Brugailière (2019) « à la découverte d'un soi méconnu, d'un soi habité par une énergie jusque-là ignorée » qui a dès lors permis de « retrouver un élan vital susceptible de construire de nouveaux pans de soi » (p. 79).

Un sentiment positif d'efficacité personnelle

Durant leurs diverses expériences de vie, les participant·es ont développé de nombreuses connaissances et compétences. Certaines sont identifiées comme proches de celles du métier désiré ou identiques à elles. 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), ainsi que de Tigchelaar et al. (2008, 2012). Concernant spécifiquement les personnes interrogées effectuant un mouvement ascendant, celles-ci, dans leur jeunesse, ne s'étaient pas engagées dans le métier d'instituteur·rice en raison 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, elles se sentent à présent aptes à entrer dans ce métier jusqu'alors délaissé.

Des répercussions de leur bagage sur le vécu des stages

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

Cette différence pourrait être due au fait que les personnes en reconversion professionnelle mobilisent leur vécu antérieur, et les compétences associées, dans les nouvelles tâches inhérentes au métier visé. Ainsi, leurs compétences leur donneraient la possibilité 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'elles (Maillet et al., 2020). La mobilisation de ce bagage et de leurs capacités réflexives permet sans doute aux participant-es de porter un regard plus critique sur le terrain et 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 sur lesquels a porté la recherche est assez restreint (neuf participant-es). Dès lors, 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.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Au-delà de la mise en exergue dans la discussion de l'objectif scientifique et des apports de cette recherche, quelles pistes d'actions ou de recherches futures peut-on dégager de nos résultats au vu de l'enjeu sociétal de la réussite de la formation et de la rétention sur le terrain scolaire des ESC?

Nous constatons que l'offre de formation en horaire adapté est un agent motivationnel incontournable pour nos étudiant·es adultes en reprise d'études. Sans cette opportunité, ils et elles ne se seraient peut-être pas engagé·es dans cette voie. Parallèlement, s'engager dans une formation longue représente un coût non négligeable; il faut donc que cette dernière corresponde aux buts identitaires des professionnel·les et soit porteuse de sens tout en étant en adéquation avec leurs représentations. Si les cours semblent majoritairement correspondre à leurs aspirations, il n'en est pas de même des stages, qui sont parfois source de démotivation. Garder cette formation en horaire adapté et la rendre plus cohérente avec les caractéristiques de ce public est donc un enjeu clair pour optimiser la réussite de la RPV. Mettre en place un dispositif de socialisation à un nouvel environnement de travail ou une formation à l'accompagnement pour les maîtres de stage semblent des pistes pertinentes (Coppe et al., 2022).

Au niveau de l'insertion socioprofessionnelle, les RPV, en plus d'apporter une réponse partielle à la pénurie, pourraient amener une plus-value au monde de l'éducation (Coppe et al., 2022 Tigchelaar et al., 2012). En effet, leur bagage antérieur est un plus pour leur nouvelle carrière, à la condition, comme le mentionne Duchesne (2008), que ces personnes soient capables d'intégrer leurs compétences antérieures sur leur nouveau terrain professionnel et qu'elles soient soutenues. Parallèlement, il semble que viser ce public dans les campagnes de recrutement ne peut être que bénéfique pour le terrain et qu'il y a là une responsabilité sociale des politiques de l'éducation.

Interroger le vécu des ESC sur le terrain en termes de satisfaction professionnelle face à leur nouveau métier et, dès lors, réinterroger les tensions les ayant amené·es à la RPV peut constituer une piste de recherche future, ainsi que l'analyse de leurs pratiques pédagogiques afin de vérifier la nature de leur plus-value sur le terrain.

NOTES

1. Depuis septembre 2023, une réforme de la formation initiale des enseignant·es se met en place progressivement. Cette formation voit donc le Bachelier en enseignement, complété par une année de Master en enseignement. Elle est co-organisée par les Hautes écoles et les universités.
2. Les prénoms débutant par un A font référence à un mouvement ascendant, par un E, en équilibre et par un D, déclinant.
3. Famille nombreuse se dit, en Belgique, d'une famille composée de 3 enfants et plus.
4. L. : référence au numéro de ligne des entretiens

RÉFÉRENCES

- Anderson, H., Fry, S. et Hourcade, J. J. (2014). Career changers as first-year high school Teachers, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(4), 149-154, DOI: [10.1080/00098655.2013.878302](https://doi.org/10.1080/00098655.2013.878302)
- Baake, K. (2003). *Metaphor and Knowledge: The Challenges of Writing Science*. State University of New York Press.
- Bandura, A. (2007), (J. Lecomte, trad.), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck, 2007, 2^e éd. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Barbier, J. M., Bourgeois, E., de Villers, G. et Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1027>
- Boudrenghien, G., Frenay, M., Bourgeois, E., Karabenick, S., & Eccles, J. (2014). A theoretical model of the antecedents of educational goal commitment. *Canadian Journal of Career Development*, 13(1), 59-69. Retrieved from <https://cjcd-rcdc.ceric.ca/index.php/cjcd/article/view/190>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Minuit.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans Barbier, J. M., Bourgeois, E., de Villers, G. et Kaddouri, M. (dir.) *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 15-64). L'Harmattan.
- 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>
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., McKenzie Robblee, S. et Whuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning, *Teaching Education*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
- 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 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317>
- 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>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et 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>
- D'Ascoli, Y. et 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 Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ?*. Éditions du Seuil
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les cahiers de recherches du GIRSEF*, 92. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978999>
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle: sociologie des bifurcations biographiques*. PUF.
- de Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles*. Éducation. [Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut]. Archives ouvertes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00999263>

- Dubar, C. (2010). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. PUF.
- du Breil de Pontbriand, B. et Brugaillère, 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>
- 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>
- Eccles, J. S. et 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>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Polity Press
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 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>
- Hareven, T. K. et 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>
- 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>
- Lee, D. et Lampert, 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. <https://digitalcommons.liberty.edu/cpe/vol4/iss2/3>
- Lent, R. W. et 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>
- Maillet, É., Moal, C. et 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]. [Thèses en ligne \(archives-ouvertes.fr\)](https://theses.archives-ouvertes.fr)
- Miles, M.-B. et Huberman, A.-M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck.
- Négroni, C. (2005). 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. et Mazade, O. (2019). Entre contrainte et choix, regards sur les reconversions professionnelles subies et les reconversions professionnelles volontaires, *Recherche et formation*, 90, 87-102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5082>
- Négroni, C. et Singly, F. (2010). *Reconversion professionnelle volontaire*. Armand Colin.

- Newman, E. (2010). 'I'm being measured as an NQT, that isn't who I am': An exploration of the experiences of career changer primary teachers in their first year of teaching, *Teachers and Teaching*, 16(4), 461-475, <https://doi.org/10.1080/13540601003754830>
- Olry-Louis, I., Vonthron, A., Vayre, É. et Soidet, I. (2017). *Les transitions professionnelles: nouvelles problématiques psychosociales*. Dunod.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- 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>
- Rakoto-Raharimanana, H. et 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>
- Rakšnys, A.-V., Valickas, A. et Valickienė, R. P. (2015). Transformation of career concept and its effect on career management in organizations, *Human Resources Management & Ergonomics*, 9(2), 117-128. Consulté le 26/01/2022, https://frcatel.fri.uniza.sk/hrme/files/2015/2015_2_09.pdf
- Roberts, J. et 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>
- Ruitenbunrg, 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>
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018) La méthodologie. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 139-152). Presses universitaires de Montréal <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.8>
- Sullivan, S. E. et Al Ariss, A. (2021). Making sense of different perspectives on career transitions: A review and agenda for future research. *Human Resource Management Review*, 31, 100727 <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100727>
- 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. et 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., Vermunt, J. et 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>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal.

VALÉRIE MOINET est maître assistante à la Haute École Léonard de Vinci à Louvain-la-Neuve dans le secteur des Sciences humaines et sociales. Ancienne institutrice primaire, elle est titulaire d'un master en sciences de l'éducation et doctorante à l'Université catholique de Louvain. Ses recherches portent sur la question des dynamiques identitaires; les reconversions professionnelles volontaires; les enseignant-es de seconde carrière et la différenciation pédagogique. valerie.moinet@uclouvain.be

MARIANE FRENAY est professeure ordinaire et doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain. Elle est membre du GIRSEF (centre de recherches interdisciplinaires sur la socialisation, l'éducation et la formation) et coordonne la Chaire de pédagogie universitaire en partenariat avec le Louvain Learning Lab. Ses thématiques principales de recherche : la transition secondaire-université; la persévérance au doctorat; les effets des pratiques sur la motivation, l'apprentissage et le transfert; l'accompagnement du développement professionnel des enseignants du supérieur. mariane.frenay@uclouvain.be

ISABEL RAEMDONCK a obtenu son diplôme de doctorat à l'Université de Gand (BE) en 2006. Le sujet de sa thèse porte sur l'autorégulation dans les processus d'apprentissage et de gestion de carrière des employés peu qualifiés. De 2006 à 2010, elle a été professeure assistante « Corporate Learning » à l'Université de Leiden (NL). Depuis 2010, elle est professeure en « Apprentissage et formation des adultes » à l'Université catholique de Louvain en Belgique. Son expertise et ses intérêts de recherche portent sur l'apprentissage en milieu de travail, l'apprentissage autorégulé et la dynamique motivationnelle, le vieillissement au travail et les transitions de carrière. isabel.raemdonck@uclouvain.be

VIRGINIE MÂRZ est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain en Belgique et membre du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF). Ses intérêts de recherche portent sur le développement professionnel des enseignants, le développement organisationnel des établissements scolaires et l'implémentation des réformes curriculaires. virginie.marz@uclouvain.be

VALÉRIE MOINET is a lecturer at the Haute École Léonard de Vinci à Louvain-la-Neuve in the field of Humanities and Social Sciences. A former primary school teacher, she holds a master's degree in educational sciences and is a doctoral student at the Université catholique de Louvain. Her research focuses on the question of identity dynamics, voluntary professional reconversion, second-career teachers, and pedagogical differentiation. valerie.moinet@uclouvain.be

MARIANE FRENAY is a full professor and dean of the Faculty of Education of the Université catholique de Louvain. She is a member of GIRSEF (centre de recherches interdisciplinaires sur la socialisation, l'éducation et la formation) and coordinates the Chaire de pédagogie universitaire en partenariat with the Louvain Learning Lab. Her main research themes are: the transition from secondary school to university; perseverance in the doctorate; the effects of practices on motivation, learning, and transfer; and support for the professional development of higher education teachers. mariane.frenay@uclouvain.be

ISABEL RAEMDONCK obtained her doctorate at the Université de Gand (BE) in 2006. The topic of her thesis is self-regulation in the learning and career management processes of low-skilled employees. From 2006 to 2010, she was assistant professor Corporate Learning at the Université de Leiden (NL). Since 2010, she is a professor of Adult Learning and Training at the Université catholique de Louvain in Belgium. Her expertise and research interests focus on work-integrated learning, self-regulated learning and motivational dynamics, aging at work, and career transitions. isabel.raemdonck@uclouvain.be

VIRGINIE MÁRZ is a professor in the Faculty of Education at the Université catholique de Louvain in Belgium and member of the Groupe interdisciplinaire de recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF). Her research interests focus on the professional development of teachers, the organizational development of schools, and the implementation of curricular reforms. virginie.marz@uclouvain.be