

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Ces enseignants ayant bifurqué

Parcours scolaire et professionnel de trois enseignants ayant effectué une bifurcation professionnelle vers l'enseignement au Secondaire 1

Auteur	Krattinger Céline
Directeur	Dr Schmutz-Brun Catherine
Date	19.06.18

Préambule

Cette recherche a pour impulsion l'intérêt biographique. En effet, je me suis intéressée à ce thème de recherche pour trouver des résonances à mes propres questions. Le changement de métier et, indirectement, le changement de vie sont des thèmes qui me touchent personnellement car j'ai moi-même vécu l'expérience de la bifurcation professionnelle entre 2012 et 2013, en passant de la profession de graphiste à celle d'enseignante.

Introduction

La bifurcation professionnelle se définit comme une rupture dans la trajectoire professionnelle d'un individu. Etroitement liée à la notion d'événement, la bifurcation professionnelle touche à l'identité de l'individu, qu'elle vient remodeler. Le changement, la crise et le doute sont ainsi au cœur de ce travail, qui porte sur le parcours scolaire et professionnel de trois enseignants ayant effectué une

bifurcation professionnelle vers l'enseignement au degré Secondaire 1. L'enjeu de ce travail est de comprendre et de dégager le processus de bifurcation professionnelle par la méthode du récit de vie.

Méthode

Les sujets retenus pour cette recherche répondent tous au critère de la bifurcation professionnelle. Tous exerçaient une profession différente à l'enseignement dans leur vie d'avant, respectivement le métier d'employé de commerce, de fleuriste et de ferblantier. Ce premier critère se base sur le travail de Negroni (2005). Dans sa recherche, l'auteure a opté pour un critère qui m'a semblé intéressant pour ce travail de Mémoire : celui de « la rupture avec l'emploi précédent ». Premièrement, ce critère avancé par Negroni fait écho à la définition même de la bifurcation professionnelle. Il sous-entend que la *vie d'après* tranche nettement avec la *vie d'avant*. Je recherchais, dans le parcours des sujets potentiels, une rupture claire entre la profession d'avant et celle d'enseignant. Je voulais percevoir un bouleversement de paradigme complet dans leur récit. Ensuite, cette rupture touche à ce que Bertaux (2016) nomme *différencialité*. Des individus exerçant une même profession peuvent avoir des pratiques différentes. Ces pratiques sont la conséquence de leur histoire, de leur personnalité, de leurs valeurs ou de leurs intérêts. La question était de savoir si cette différencialité pouvait également être la conséquence des gestes et des attitudes de l'ancienne profession.

Le second critère de sélection des sujets est celui des années d'enseignement. Ce critère a fait l'objet de beaucoup de discussions. En effet, j'ai longuement hésité à inclure un étudiant en formation à mes sujets, sa bifurcation se trouvant en cours de réalisation. J'ai décidé d'interroger directement mes pairs lors de ma présentation au « Colloque de recherche » que nous suivons lors de notre 3^{ème} semestre de Master en DAES1. Les réponses des autres étudiants ont confirmé mon choix de sélectionner un étudiant en formation. En effet, ce sujet serait dans le cœur de l'action, en train de vivre les événements, les doutes et les changements de la bifurcation au moment-même de l'enquête. Ce témoignage ajouterait une grande richesse aux récits. De plus, il me permettrait de réunir les paroles de trois enseignants représentant trois stades d'une séquence bifurcative, donc trois regards différents sur une même expérience. J'ai ainsi arrêté mon choix sur une étudiante en formation, une jeune enseignante avec cinq ans de pratique, et un enseignant exerçant depuis plus de dix ans.

Nous avons choisi la méthodologie du récit de vie auprès de trois enseignants ayant effectué une bifurcation professionnelle vers l'enseignement au degré Secondaire 1. Le récit de vie s'inscrit dans une démarche qualitative et dans ce que Bertaux (2016) nomme l'*approche biographique*. L'auteur

définit le récit de vie comme le produit d'un type d'entretien : l'entretien narratif. Le sujet *raconte* à un chercheur des expériences vécues à travers son regard, sa subjectivité. Le verbe « raconter » est ici essentiel. En effet, le sujet devient narrateur-héros de sa propre histoire et enchaîne les événements pour construire *son* récit de vie. Comme dans tout texte narratif, le narrateur va décrire les personnages, les lieux, et donner vie à l'action. Ce récit ne consiste pas en une liste d'événements diachroniques. C'est bien la narration des expériences vécues par le sujet qui est recherchée : le sujet va articuler les événements les uns avec les autres et créer sa propre narration. Cet exercice de mémoire comporte des risques tels que les oublis qui pourraient, d'apparence, fragiliser la rigueur du récit de vie comme méthode de recherche. Pourtant, le récit de vie prouve sa qualité de méthode fiable et extrêmement riche : les oublis, les silences, autant que les mots sont porteurs de sens. Le travail délicat du chercheur est alors de guider l'entretien sans imposer une architecture trop rigide : ce sont les entretiens semi-directifs, qui ont été utilisés dans le cadre de cette recherche.

Une même structure a été utilisée pour les trois sujets. Les entretiens étaient ainsi partagés en trois temps, respectivement le Temps 1, le Temps 2 et le Temps 3. Ces trois temps étaient précédés d'une première rencontre, le Temps 0. Il représente ce que Blanchet et Gotman (2015) nomment « le cadre contractuel de la communication ». Ce cadre permet au chercheur de présenter le but de sa recherche, le déroulement des futurs entretiens, de répondre aux éventuelles questions et inquiétudes des sujets et de discuter de la confidentialité. Concernant ce dernier point, j'ai tenu à informer les sujets qu'ils pouvaient changer d'avis durant le processus et passer de la transparence à l'anonymat s'ils le souhaitaient. Les Temps 1 et 2 ont des structures relativement similaires, car ils sont basés sur la même grille. Tous deux débutent par une série de questions destinée à briser la glace et à préparer le sujet à entrer dans le vif de l'entretien. Comme le recommande Kaufmann (2011), cette série de questions ne doit pas être trop longue pour que l'interviewé ne se contente pas de réponses de surface, mais qu'il approfondisse ses propos. La spécificité du Temps 2 est de compléter le Temps 1 en précisant certains thèmes, ou en revenant sur des éléments non abordés lors du Temps 1. Il offre ainsi plus de souplesse au dispositif d'entretien. Le Temps 3 a une valeur de bilan. Le sujet est invité à revisiter les deux premiers entretiens et à porter un regard sur son expérience de bifurcation professionnelle. Ce dernier l'entretien est également l'occasion pour le sujet de réfléchir au rôle du récit de vie dans la reconnaissance de son parcours professionnel. Raconter, et *se* raconter n'est pas un exercice anodin. Les sujets, comme le chercheur, sortent des entretiens avec une fatigue morale importante.

Résultats

La place de l'interprétation est incontournable dans un tel travail de recherche. La simple sélection des extraits d'entretiens à publier démontre un premier choix effectué par le chercheur. Les paroles absentes sont finalement les plus sujettes à l'interprétation du chercheur, qui doit chercher les mots les plus pertinents pour sa narration. Nous retrouvons cette place incontournable de l'interprétation dans l'ouvrage *L'entretien compréhensif* de Kaufmann (2011), dans lequel l'auteur affirme qu'il n'y a pas de recherche sans interprétation. Le chercheur *doit* aller plus loin que les paroles des sujets. Ainsi, l'analyse des entretiens a permis de dresser les observations suivantes :

- Chaque sujet a effectué une bifurcation volontaire vers l'enseignement.

Je me base sur le matériau principal de cette recherche : la parole des sujets. Tous ont affirmé lors des entretiens avoir effectué une bifurcation volontaire vers l'enseignement au Secondaire 1. L¹ a rompu avec un avenir professionnel trop incertain, choisissant de son propre chef de bifurquer vers l'enseignement. M² a bifurqué poussée par un sentiment d'insatisfaction personnelle : elle ne se sentait ni suffisamment stimulée intellectuellement, ni suffisamment en sécurité avec son salaire de fleuriste pour envisager l'avenir avec sérénité. O³, lui, n'a pas eu le choix de la bifurcation. Son accident l'a forcé à quitter un travail qu'il aimait beaucoup. Cependant, peu satisfait des propositions des assurances, O a volontairement choisi de se tourner vers l'enseignement. Dans un second temps, je choisis de m'appuyer sur la typologie de Hélaridot (2010) :

UNE TYPOLOGIE DES BIFURCATIONS BIOGRAPHIQUES EN FONCTION DE LA DYNAMIQUE DE LA SITUATION INITIALE ET DES ACTIONS DES INDIVIDUS (HÉLARDOT, 2010, P. 164)

Dynamique initiale : ce qui se présente	Concordance avec les souhaits individuels		
	Oui	Non	
	Attitudes de l'acteur		
	Laisser faire	Résister	Subir
Continuité	<p>1 Pas de bifurcation Choix de maintenir l'existant</p>	<p>2 Bifurcation active = Initiative individuelle de changement</p>	<p>3 Pas de bifurcation Résignation au maintien de l'existant</p>
Changement	<p>4 Bifurcation = Heureux concours de circonstances</p>	<p>5 Bifurcation = Risque, menace</p>	<p>6 Bifurcation passive, subie</p>

¹ La synthèse de ce Mémoire étant publiée sur le site internet de l'Université de Fribourg, les sujets sont anonymisés.

² Ibid.

³ Ibid.

Cette typologie décrit les bifurcations biographiques. Je pense néanmoins qu'il est possible de la transférer aux bifurcations professionnelles. Les trois sujets ont effectué une bifurcation : ils se situent ainsi dans l'axe du changement, soit les cases 2, 4 et 6. M se situe dans la case 2 : elle a effectué une *bifurcation active*. Le changement opéré dans sa vie est le résultat d'une initiative personnelle. M a effectivement décidé de rompre avec une situation pourtant stable, mais qu'elle jugeait peu sécurisante et peu satisfaisante. En bifurquant, M a choisi de ne pas subir sa situation et a pris le contrôle de son propre parcours. La bifurcation de L est ce que Héliardot intitule une *bifurcation heureuse*. Le changement n'a pas été provoqué par L, mais par sa situation. L a pris la décision de ne pas la subir et, plutôt que de s'inscrire au chômage, elle a vu l'opportunité de bifurquer. Malgré leurs parcours très différents, O partage cette *bifurcation heureuse* avec L. Son accident de travail l'a forcé à changer de trajectoire. Plutôt que de le subir, O a choisi de se laisser faire et a saisi l'opportunité qui se présentait, trouvant du sens dans un événement catastrophe.

- Chaque sujet a endossé un rôle d'enseignant dans sa précédente profession en prenant en charge des apprentis et/ou des stagiaires.

Les trois sujets ont exprimé, lors des entretiens, avoir eu un contact privilégié avec les adolescents lors de leur précédente profession. Tous se situaient alors déjà dans un contexte d'accompagnement ou de formation. Pourtant, les entretiens montrent qu'aucun sujet ne s'est orienté vers l'enseignement pour retrouver ce contact avec les adolescents. La principale raison évoquée est celle du goût de la transmission du savoir.

- Chaque sujet a vécu une période de doute avant et durant la séquence bifurcative.

Une période de doute, plus ou moins prononcée, est évoquée par tous les sujets lors des entretiens. Elle se caractérise par une remise en question qui précède et s'étend sur la séquence bifurcative. Les doutes évoqués par les enseignants de cette recherche concernent plusieurs domaines de l'existence. Ils sont, d'abord, personnels, en lien avec leurs capacités et compétences. Il est intéressant de constater que ces interrogations sont projetées dans l'avenir, mais aussi ancrées dans le présent. Le cas de M illustre parfaitement cette situation : elle se demandait si elle était capable de reprendre des études, mais ressentait une frustration de ne pas être assez stimulée intellectuellement dans sa profession de fleuriste. Les doutes sont aussi relationnels. On ne réalise pas une bifurcation seul. Les sujets citent à de nombreuses reprises l'importance du soutien de l'entourage. Cet entourage peut être perçu comme une aide, mais aussi comme un obstacle : la bifurcation comprend toujours une prise de risque. Dans le cas d'O, bifurquer avec une famille à charge n'était pas un acte anodin. Bidard (2010) évoque un « coup de tonnerre », qui met fin à la période de doute et provoque la bifurcation. Ce coup de tonnerre a généralement la forme d'un événement puissant. Pourtant, il

n'est pas toujours identifié par les sujets : il est difficile de trouver *la* raison qui les a poussés à bifurquer dans un tel tourbillon d'événements.

- Chaque sujet dresse un bilan positif de sa bifurcation professionnelle.

Lors des entretiens, les sujets ont évoqué les coûts de la bifurcation en la caractérisant d'investissement. Une bifurcation demande des sacrifices, comme l'explique à de nombreuses reprises L lors du Temps 1. Cette dernière a quitté son conjoint de l'époque, qui ne la soutenait pas, pour se lancer dans des études. M a quitté un emploi rémunéré pour devenir étudiante. O a renoncé à prendre des vacances durant toute la durée de ses études pendant que son épouse augmentait son temps de travail. Ce ne sont que trois exemples parmi tous les coûts de la bifurcation évoqués par les sujets durant les entretiens. Les sujets confient aussi avoir une charge mentale plus importante, depuis leurs débuts dans l'enseignement. Toutefois, au moment de dresser le bilan de leur expérience, tous les sujets parlent de la bifurcation volontaire comme d'une expérience enrichissante et positive. Elle est synonyme de changement, mais surtout d'amélioration. Tous les sujets se disent aujourd'hui plus épanouis : ils connaissent une meilleure qualité de vie. Leur nouvelle profession est stimulante et valorisante. Il est important de rappeler que les trois sujets de cette recherche ont effectué une bifurcation *volontaire* vers l'enseignement : la question reste ouverte pour les bifurcations *involontaires*.

- Chaque sujet s'est assimilé à l'identité professionnelle d'enseignant-e

L'assimilation est une finalité visée par les individus. Comme l'explique Taboada-Leonetti (2007), il s'agit de pouvoir dire *nous*, par opposition à *eux*. Aujourd'hui, les sujets se considèrent comme enseignants, sans pour autant renier leur parcours. La rapidité de cette assimilation peut s'expliquer par le temps court passé dans la profession d'avant pour L et M. O, qui a exercé la profession de ferblantier durant plus de vingt ans, explique s'être longtemps différencié de l'identité d'enseignant. Il raconte avoir eu des difficultés à s'identifier à ce groupe, ce qui a créé de nombreux conflits avec ses collègues. O a aujourd'hui trouvé un équilibre : il s'est finalement assimilé à la profession d'enseignant, tout en conservant des valeurs fortes liées au monde ouvrier.

Conclusion

En se concentrant sur les récits de bifurcations professionnelles d'enseignants du Cycle secondaire 1, ce travail de Mémoire a démontré la richesse du récit de vie comme méthode de recherche qualitative. Par le dispositif des entretiens compréhensifs semi-directifs, les sujets ont eu la liberté de s'exprimer sur leur propre parcours, mais aussi sur leurs expériences, leurs émotions. S'exprimer

sur son propre parcours est un exercice délicat, qui est notamment demandé aux étudiants se destinant à l'enseignement dans le cadre de la formation dispensée par l'Université de Fribourg. En effet, le récit semble indispensable dans la formation d'un praticien réflexif. Chacun des sujets de ce Mémoire a appris de ses expériences passées : tous voient leur parcours comme une richesse, tous ont effectué des apprentissages qu'ils n'auraient pas faits ailleurs. Le récit de vie est une méthode clé pour favoriser la prise de conscience de ces savoirs expérientiels accumulés durant toute l'existence, et qui sont parfois absents des cursus scolaires. Ce n'est que par cette prise de conscience que le sujet peut réaliser ce que l'on nomme *l'apprentissage expérientiel*.

Les récits de ces enseignants ont mis en évidence un sujet sensible, celui du doute. Tel que nous le concevons, le doute est une fragilité. Douter et, surtout, admettre de douter peut être perçu comme une faiblesse. Le sujet qui traverse une période de doute est en conflit. Il vit un malaise, qui peut se manifester sous différentes formes : sensation de décalage, constante remise en question, remords, sentiment de ne pas être à sa place, etc. Tous les sujets de ce Mémoire ont vécu une période de doute à un moment ou un autre de leur parcours. Pourtant, arrivés au bilan de leur bifurcation professionnelle, ces enseignants ne considèrent pas cette période de doute comme une faiblesse. Ils ont construit leur identité d'enseignant grâce à ces moments difficiles. L'apprentissage expérientiel permet ce changement de regard et nous aide à trouver un sens aux épreuves passées. Les fragilités, les incertitudes, les faiblesses peuvent ainsi devenir des forces par le travail d'analyse et d'appropriation de son propre parcours.

La bifurcation professionnelle implique, par définition, des bouleversements professionnels. Cependant, les entretiens menés dans le cadre de cette recherche ont démontré qu'une bifurcation professionnelle se répercute dans toutes les sphères de l'existence. De même, ce n'est pas uniquement l'identité professionnelle de l'individu qui est changée, mais son « moi » entier. Dans une identité en constante construction, la bifurcation professionnelle représente un changement brutal, profond, à la suite duquel l'individu doit se redéfinir. Néanmoins, la rupture entre l'avant et l'après n'est jamais totale : l'identité ne s'efface pas. Des gestes, des habitudes, des valeurs survivent aux bouleversements de la bifurcation et forment une nouvelle identité. Les gestes professionnels, eux aussi, ne s'effacent pas totalement. L'individu trouve en effet le moyen de réinvestir ses précédents gestes professionnels, que ce soit dans la sphère professionnelle ou, si ce n'est pas possible, dans une autre sphère de son existence : L organise des voyages pour ses amis, O bricole autour de sa maison, M utilise les fleurs dans l'enseignement des activités créatrices. Car il est inconfortable de vivre avec le sentiment d'avoir perdu des années, des compétences, des capacités. Ce sont toutes ces expériences liées à la vie d'avant et à la bifurcation qui vont forger le

nouveau professionnel. L'enseignant ayant bifurqué arrive dans une nouvelle profession avec la possibilité de s'assimiler en se fondant dans une nouvelle identité de métier, ou de se différencier en revendiquant son ancienne appartenance. Les récits de vie de ces trois enseignants l'ont démontré : tous n'optent pas pour la même stratégie. Les cas de M et d'O sont, en cela, très parlants : la première s'excuse presque de son parcours et cherche à s'assimiler au plus vite dans son nouvel univers, le second se retrouve en situation de conflit avec ses collègues. Tous passent par une période d'adaptation avant de se fondre dans cette nouvelle identité d'enseignant.

Bibliographie

BERTAUX, D. (2016). *Le récit de vie*. (1997, 2016 4e éd.). Paris : Armand Colin.

BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2015). *L'entretien*. (1992, 2015 2e éd.). Paris : Armand Colin.

BIDART, C. (2010). Bifurcations biographiques et ingrédients de l'action. In C. Bidart, M. Bessin & M. Grossetti, *Bifurcations, Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 224 – 238). Paris : La découverte.

HELARDOT, V. (2010). Vouloir ce qui arrive? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels. In C. Bidart, M. Bessin & M. Grossetti, *Bifurcations, Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 160 – 167). Paris : La découverte.

KAUFMANN, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

NEGRONI, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119, (2), 311 – 331.

SCHMUTZ-BRUN, C. (2016). Accompagnement et entrée dans la profession du/ de la jeune enseignant-e ; présence/ absence du sujet. In *Pratiques du récit de vie en formation, actes du colloque de Tours 2016 sur l'éthique de l'accompagnement et agir collectif*, publication en ligne du groupe l'appel bio (dir. M.-C Bernard et Tschopp G) (p. 10-22)