

Du retour en formation au retour en emploi: tensions et réappropriations

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Du retour en formation au retour en emploi: tensions et réappropriations. *Éducation permanente*, Arcueil: Éducation permanente, 2017, Dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions., pp.95-107. hal-01714818

HAL Id: hal-01714818

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01714818>

Submitted on 4 Apr 2020

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

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

Du retour en formation au retour en emploi : tensions et réappropriations

Thérèse Perez-Roux

Professeure en Sciences de l'Éducation

Université P. Valéry Montpellier 3

Route de Mende

34199 Montpellier cedex 5

Therese.perez-roux@univ-montp3.fr

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Didactique Education et Formation (EA3749)

Résumé

Notre approche s'intéresse aux dynamiques identitaires de professionnels expérimentés, issus du monde de l'enseignement, de la formation, du travail social ou de la santé et qui ont fait le choix de reprendre des études universitaires de niveau master pour des enjeux de qualification, de promotion ou de réorientation professionnelle. Nous considérons le temps du retour en emploi comme une forme de transition porteuse de déstabilisations, dans lesquelles de nouveaux repères sont à construire. Les résultats de l'étude attestent de stratégies d'adaptation plurielles pour se réinsérer dans l'espace professionnel et y trouver sa place.

1. Introduction

Dans un marché du travail en mutation, les parcours professionnels se diversifient. De nombreux individus, déjà inscrits dans un métier, choisissent de retourner en formation¹. Dans cet article, nous nous intéressons à des professionnels expérimentés qui, pour des enjeux de qualification, de promotion ou de réorientation professionnelle, ont repris des études à l'université et obtenu un master en Sciences de l'éducation. Si la formation permet le développement de nouvelles compétences, elle génère aussi des transformations et des remaniements identitaires (Bourgeois, 2009). Nous faisons l'hypothèse que le retour dans leur emploi suite à la formation constitue un moment de déstabilisation lié : a) aux décalages perçus avec l'environnement organisationnel et humain ; b) aux questionnements professionnels (et personnels) sur les choix à venir. Après avoir spécifié les cadres théorique et méthodologique mobilisés pour l'étude, nous présenterons les résultats de l'étude.

2. Cadre théorique

2.1. La formation comme moyen d'apprentissage et de développement

L'augmentation de la demande sociale de formation et de qualification, le développement des politiques publiques concernant la formation tout au long de la vie à l'échelle nationale et internationale a inévitablement un impact sur la formation des adultes. Celle-ci doit relever des défis à la fois socio-économiques et éducatifs. Pour Bourgeois (2003) plusieurs évolutions tendent à favoriser le développement des adultes en formation : l'arrivée de la notion de compétence qui suppose la mobilisation de ressources cognitives et socio-affectives permettant au sujet de gérer la complexité des situations ; l'individualisation des parcours de formation qui vise à adapter au mieux l'offre aux besoins individuels des formés ; le rôle

¹ Il s'agit ici de formation continue, financée par l'employeur ou auto-financée par les professionnels.

central donné à l'expérience de l'apprenant dans le processus de formation. Au final, il s'agit d'un processus de transformation de soi, qui convoque la singularité du sujet et, de fait, sa subjectivité. C'est aussi une démarche qui nécessite déplacements, ruptures, réajustements et, d'une certaine manière, reconstruction de soi. Si Bourgeois (2009) envisage l'expérience de formation « comme une trajectoire d'apprentissage en étroite et permanente interaction avec les trajectoires biographique et identitaire » (p. 41), Balleux et Perez-Roux (2013) voient dans cette expérience « l'occasion d'acquisitions de nouvelles compétences cognitives et sociales, de remaniements identitaires et de nouveaux sens qui s'inscrivent dans le parcours » (p.110). De ce point de vue, le retour en formation ou en emploi de professionnels peut être envisagé comme une transition qui requestionne l'expérience et engage le sujet dans de nouvelles logiques de réflexion et d'action.

2.2. Les transitions professionnelles : une épreuve à surmonter

Dans une acception générale, la notion de transition professionnelle peut être appréhendée comme un moment d'entre-deux vécu par les individus et soutenu par un certain nombre de dispositifs émanant d'institutions sociales, dans lequel peuvent se croiser des questions de formation, d'emploi, de chômage, de mobilité.

Les transitions professionnelles dans l'éducation et la formation ont déjà fait l'objet de plusieurs publications sous la direction de Kaddouri et al (2008), Balleux et Perez-Roux (2011, 2013) ; Hinault et Mazade (2014), Perez-Roux et Balleux (2014a, 2014b). Ces chercheurs s'appuient par ailleurs sur les processus psychosociaux des transitions développés par Mègemont et Baubion-Broye (2001) et Dupuy & Le Blanc (2001). A la suite de ces travaux, nous définissons la transition comme « un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de la part de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités » (Balleux et Perez-Roux, 2013, p.102). En ce sens, la transition est l'occasion de remaniements identitaires. En effet, dans le cadre du retour en formation, les professionnels mettent en œuvre des stratégies multiples et parfois inconscientes (Crozier & Friedberg, 1977) pour reconstruire du sens dans une relation individu / environnement transformée. Ils se saisissent des savoirs, des opportunités, réactivent des potentialités laissées en sommeil, se projettent dans l'avenir, et s'inscrivent progressivement dans des processus qui fondent les dynamiques identitaires.

2.3. Le modèle de la triple transaction pour comprendre les dynamiques identitaires

Les travaux de Kaddouri (2006) définissent les dynamiques identitaires à partir de composantes (identités héritées, acquises et projetées) dont la construction, en interaction avec autrui, génère des tensions intra et inter psychiques ; le sujet met donc en œuvre des stratégies pour réduire ces tensions et maintenir une forme de cohérence du projet identitaire. Dans le prolongement de ces travaux, notre modèle d'intelligibilité des dynamiques identitaires est organisé à partir d'une triple transaction biographique-relationnelle-intégrative (Perez-Roux, 2011).

Les deux premières transactions, inspirées des travaux de Dubar (1992) et participant à l'élaboration des formes identitaires, sont revisitées sur la base de deux axes, plus ou moins en tension : un premier intégrant la problématique de la continuité et du changement ; l'autre la question du rapport de soi à soi et de soi à autrui. Chacun de ces axes peut être envisagé à partir d'une série de questions qui aident à problématiser les liens entre formation, transition et dynamiques identitaires.

Tout d'abord, l'axe continuité / changement est appréhendé à travers le parcours professionnel. Dans le continuum emploi-formation-emploi, quel maintien des acquis, des repères, dans un processus transformatif qui modifie inévitablement les registres de pensée ou d'action préalablement construits ? Existe-t-il des moments difficiles qui déstabilisent totalement les anciens ancrages (du métier/de la formation), voire conduisent à une véritable crise de sens ?

Cette dynamique temporelle se combine avec une dimension relationnelle. Chacun élabore une image de soi en relation – accord, tension, contradiction – avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non reconnaissance se révèle essentiel pour la construction de l'identité professionnelle. La formation expose les participants à des regards croisés (pairs, formateurs, employeur, entourage, etc.). Quels modes de relation s'établissent au sein du groupe de formation ou dans le travail et quels jeux de pouvoir (statuts et rôles) s'y redistribuent ? Dans quelle mesure les acquis de la formation viennent-ils transformer les relations professionnelles lors du retour en emploi ?

Enfin, la troisième transaction mobilisée pour comprendre les remaniements identitaires (transaction intégrative) s'inscrit dans une approche psychosociale. Elle prend en compte la tension entre unité/cohérence et diversité de l'individu. Cette transaction active des systèmes de valeurs (souvent revendiquées comme organisatrices des choix) et tente de mettre en synergie la diversité des appartenances, des rôles et des registres d'action mobilisés par ce même individu dans les sphères professionnelle et privée.

Les dispositifs de formation heurtent-ils certaines valeurs, remettent-ils en cause certaines pratiques antérieures stabilisées, renvoyant à l'essentiel du métier ? Les formés parviennent-ils à investir de nouveaux espaces, à développer de nouvelles compétences, à mobiliser ou remobiliser des potentialités laissées en sommeil ? Cela leur permet-il de répondre aux exigences de la formation puis du milieu professionnel et de l'employeur qui a plus ou moins soutenu le projet du retour en formation ? Quelle cohérence pour soi-même et pour autrui dans ces passages entre logiques de formation et logiques du travail ?

Cet ensemble de questions vient nourrir la réflexion sur les transitions et les remaniements identitaires qu'elles sont susceptibles de générer. Mais dans quelle mesure ces transitions peuvent-elles être appréhendées comme des épreuves auxquelles l'individu se confronte pour trouver progressivement des voies de dépassement ?

3. Méthodologie

Suite à un premier recueil de données² des entretiens semi-directifs (n=10) ont été conduits dans deux universités différentes (X et Y), auprès d'étudiants de Master 2 qui, pour les uns, poursuivent un parcours de formation initiale et souhaitent se professionnaliser ; pour les autres, relèvent de la formation continue et ont bénéficié, le plus souvent, d'une validation d'acquis professionnels. Dans le groupe enquêté en 2012-2013, seuls 5 étudiants sont des professionnels sur les 18 inscrits ; dans le groupe enquêté en 2013-2014, le rapport est de 5 sur 13. Ce sont ces 10 étudiants/ professionnels, relevant de la formation continue, que nous avons interrogés quelques mois après l'obtention de leur Master et alors qu'ils ont, pour la grande majorité d'entre-eux, retrouvé leur emploi initial. Le groupe est composé de 8 femmes et de 2 hommes. Ce rapport est représentatif de ce type de formation orientée vers la formation des adultes et la formation de formateurs.

² Un premier recueil de données (n = 17), non mobilisé dans cet article, prend appui sur la mise en récit écrite de parcours professionnels, dans une dimension réflexive, invitant à croiser expérience et savoirs de la formation. Il a été réalisé sur trois promotions successives (2012, 2013, 2014).

Dans ces entretiens, l'expérience de la formation est revisitée. Le chercheur invite l'enquêté à revenir sur le contexte professionnel/personnel, sur les motifs de l'entrée en formation et sur le processus de formation lui-même (points forts, difficultés éventuelles, contenus significatifs, compétences construites, rapport à l'évaluation, etc.). L'enjeu est aussi de comprendre ce qui se joue lors du retour en emploi (perception du contexte, nouvelles compétences mises en avant, (re)positionnement dans l'espace professionnel et sentiment de reconnaissance, projets d'ordre professionnel ou personnel).

Les entretiens, intégralement retranscrits, ont fait l'objet d'une analyse thématique transversale.

Nous n'utiliserons ici qu'une partie des données issues des dix entretiens et nous nous centrerons spécifiquement sur la transition que constitue le retour en emploi, au terme de la formation.

4. Résultats

En préalable, notons que le projet du retour en formation s'est enrichi, au fil de l'année de formation, d'autres éléments qui ont pu réorienter les perspectives initiales. Revenir à plein temps dans l'espace ordinaire du métier représente désormais un autre défi. Le professionnel, au sortir de sa formation, titulaire d'une certification de niveau I³, a acquis de nouveaux savoirs, construit de nouvelles compétences et la question se pose de ce qu'il pourra concrètement en faire au plan professionnel, voire personnel.

4.1. Entre réassurance, sentiment de légitimité et reconnaissance professionnelle

Pour certains professionnels, le retour en emploi s'inscrit dans une continuité, soutenue par un sentiment d'une légitimité accrue. Claire l'explique avec une réelle satisfaction : « globalement si on regarde bien mon activité, peu de choses ont changé et pourtant j'ai le sentiment que rien n'est comme avant. Je me sens surtout plus légitime dans mes fonctions pédagogiques. J'ai gagné en assurance et de ce fait je me sens plus sereine et donc capable de prendre des risques. J'ai également investi des temps d'analyse de pratique... ». Cette possibilité de mettre à profit les acquis de la formation, au moins à court terme, ne va pas sans générer quelques tensions identitaires chez cette formatrice en IFSI⁴ : « je suis partagée entre le souhait de voir vraiment ce master 2 reconnu par un poste de cadre supérieur par exemple et le plaisir de rester dans mon poste actuel où je me sens bien et où j'ai beaucoup d'autonomie et de reconnaissance ». En effet, la reprise de l'emploi à plein temps peut être accompagnée d'une forme de reconnaissance au sein du collectif ou de l'organisation : « je mesure que pour certains de mes collègues et pour ma hiérarchie j'ai gagné en crédibilité et en reconnaissance ».

Pour d'autres sujets suivis dans l'étude, les analyses mettent en lumière des stratégies qui rendent compte d'un possible (re)positionnement à l'intérieur de l'espace professionnel.

Tania revient sur les motifs de son engagement en formation : « il y avait, je pense, une recherche de reconnaissance et de « combat » pour conserver un statut, une place que je sentais en danger. Ma profession était souvent attaquée en réunion, mise à mal dans des textes institutionnels, disqualifiée dans ses missions et dans son cadre juridique. Il n'y avait plus de titularisation... comme un corps en voie d'extinction... ». Elle souligne dans quelle mesure son positionnement s'est trouvé renforcé et l'engagement quelle entend mettre en œuvre pour résister à certaines évolutions et développer de nouveaux registres d'intervention : « aujourd'hui mon choix est effectivement de ne pas de partir ni de tout changer dans ma

³ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72872/nomenclature-relative-au-niveau-de-diplome.html>

⁴ Institut de Formation en Soins Infirmiers

carrière, mais d'évoluer vers de la formation pour adultes, auprès des nombreux partenaires que l'institution cherche à développer ». La formation est alors vécue comme un appui pour déployer différents registres de réflexion et d'intervention au sein de l'organisation ou en dehors, en direction de publics élargis : « cette formation a donc été un temps de respiration nécessaire et très bénéfique. Elle m'a donné l'occasion de remettre en mémoire et d'apprendre des modèles théoriques, mais elle m'a donné à réfléchir aussi sur ma pratique, à mieux la comprendre et à l'expliquer à d'autres... Cette formation permet aussi de rencontrer d'autres professionnels, tous intéressés à échanger, à discuter ou à argumenter sur des idées, des faits et des actes professionnels ».

Parallèlement à l'obtention du master, Céline a réussi le CAFIPEMF⁵, sésame institutionnel pour former dans l'enseignement primaire. Elle est alors nommée sur un poste de CPC⁶ à plein temps, ce qui dépasse les perspectives envisagées avant l'entrée en formation : « le master m'a permis d'avoir une certaine légitimité en tant que formatrice... et de me sentir capable de me tourner vers la formation d'adultes. Il me permet à la fois de poursuivre dans la formation en m'appuyant sur mes compétences en pédagogie et d'aller vers un nouveau public... Le changement, malgré tout relatif, puisque je reste dans l'éducation nationale, met du sens au travail que j'ai pu faire ».

4.2. Des obstacles pour mettre en œuvre les acquis de la formation

Le retour dans l'emploi initial, parfois même alors que l'organisation a soutenu le projet de formation, n'est pas toujours favorable à la mise en place « concertée » de nouveaux dispositifs. Cela donne à penser à certains professionnels désormais titulaires d'un master en sciences de l'éducation et de la formation, que leurs propositions viennent déranger des routines bien en place. La question des savoirs acquis reste vive, comme l'exprime Patricia avec une certaine amertume : « le retour à l'IFSI a été difficile. Il y a seulement deux masterisées à l'école et je me trouve en décalage avec mes collègues qui n'ont pas fait la formation universitaire ou qui n'en voient pas l'utilité. On est assez âgés dans l'IFSI où je suis... Ils n'ont pas les mêmes références pédagogiques et conceptuelles... plus des jalousies, des remarques, etc. ».

L'appropriation de dispositifs jugés pertinents pour développer la démarche réflexive mise en avant dans la réforme de 2009 (formation initiale des infirmier-e-s) se heurte aux incompréhensions, voire à des formes de déni de la part du collectif de formateurs : « j'étais montée d'un cran dans la réflexion, eux pas ou pas de la même manière... A ce jour, après un an, j'essaie petit à petit de placer un peu de didactique professionnelle dans le discours mais certains me disent que j'emploie « des gros mots » en pédagogie ! ».

Ceci est d'autant plus difficile qu'à 57 ans, Patricia n'attend ni promotion, ni augmentation de salaire à la suite du master. On peut donc imaginer l'importance accordée au transfert de connaissances dans le groupe de pairs, attestant d'une forme de reconnaissance professionnelle.

De ce point de vue, bien qu'elle mette en relief « les tensions entre ceux qui ne veulent pas faire un master et ceux qui sont masterisés », elle repère un possible appui des formateurs plus jeunes qui envisagent cette perspective et sont en questionnement : « je sens un rapprochement avec ceux qui veulent le faire, les plus jeunes, chez qui je peux distiller mes connaissances et que je sens preneuses ».

C'est donc à un niveau individuel, en direction des formés, que l'appropriation de tel ou tel dispositif, de tel ou tel cadre conceptuel est d'abord envisageable : « les cours sur les

⁵ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur

⁶ Conseillère Pédagogique de Circonscription : ces personnels ont une mission de formation sous la responsabilité d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN).

interactions verbales sont souvent convoqués dans les suivi pédagogiques que je mène avec les étudiants, j'ai initié des séances de GEASE⁷ dans ma promotion ». En même temps, des ouvertures se dessinent, dans un paysage parfois hostile à l'apport de nouveaux savoirs : « à la rentrée prochaine, je vais former mes collègues au GEASE... cela me permet un peu de légitimer les compétences acquises dans le master X, même si je sens de la part de certaines collègues des résistances. Pour certains, on n'apprend rien à la fac. Quand j'ai commencé, on m'a dit : mais que vas-tu apprendre que tu ne sais déjà ? ». On perçoit ici que la légitimité n'est en rien assurée au sein de l'organisation de travail et que renégocier sa place peut constituer une nouvelle épreuve à surmonter.

C'est le cas de Rosine qui, lors du retour en emploi, perd une partie de ses missions et se retrouve à assurer certains cours dans une autre ville. De plus, les outils d'accompagnement du dispositif VAE, qu'elle a élaborés sur la base de son travail de recherche durant la période de stage, ont été subtilisés par une collègue. La violence ressentie s'exprime à plusieurs reprises lors de l'entretien : « en septembre, quand j'y suis retournée, d'abord j'ai découvert mon emploi du temps, le plus pourri que j'ai jamais eu. En gros les cours les plus intéressants avaient été pris par les autres et j'ai eu ce qui restait. En plus, on m'a envoyée à B. tous les mardis... Celle qui fait les emplois du temps m'avait oubliée quoi ! J'aurais pu dire non, parce que ce n'était pas équitable, mais ça aurait tout bousculé et ça aurait fait l'emmerdeuse de service qui revient. Le directeur m'a dit que pour la rentrée 2015 il n'y aurait pas de problèmes... Mais ça a été assez difficile pour moi ». Cette situation douloureuse, associée à un sentiment de trahison de certains collègues, réoriente l'engagement de Rosine qui dit ne plus donner autant d'importance au travail : « aujourd'hui mon boulot, il est plus alimentaire qu'avant ».

4.3. Des réorientations professionnelles au risque du déclassement

Après plusieurs années de responsabilités dans le commerce international, Paco a opéré une reconversion professionnelle. Il a repris une formation de niveau master 2 pour se préparer au concours de Conseiller Principal d'Education. Au fil de l'année de Master, ce projet s'est modifié : « maintenant, je me suis engagé dans une formation doctorale dans laquelle j'investis beaucoup de temps et d'énergie... Je trouve ça très valorisant. Ça m'aide à me projeter dans l'avenir ». Au-delà de ce projet, le retour dans le monde du travail a fait l'objet d'une réorientation radicale vers la formation des adultes. Paco est devenu assistant pédagogique et administratif sur le master Y : « Aujourd'hui, concrètement, j'ai un poste administratif à mi-temps à l'université qui me permet de me dégager du temps pour me consacrer aux lectures [pour la thèse]... Cet emploi découle directement de la formation Y. Il y a une certaine reconnaissance du travail fourni dans l'année. J'ai été repéré, coopté en quelque sorte, pour être dans ce poste-là ». Ainsi, fort de son expérience professionnelle passée, plus légitime dans le champ de l'éducation suite à l'obtention du master, ce professionnel se dit prêt à s'engager dans une réorientation qui lui permette de valoriser un ensemble de compétences construites par la formation et, à présent, par la recherche.

Pourtant, d'un point de vue objectif, cette situation constitue une forme de déclassement : passage d'un plein temps d'assistant d'éducation en établissement scolaire à un mi-temps d'assistant pédagogique et administratif en CDD, sur un poste de catégorie C alors que, au regard de ses diplômes et de son parcours antérieur, il pourrait espérer un poste de catégorie A.

⁷ Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives

Le cas de Marc est un peu différent. Le choix du master s'est fait pour permettre une réorientation du secteur administratif vers celui de la formation des adultes. Le retour en emploi s'est effectivement opéré dans la même institution mais dans un autre service : « du coup aujourd'hui, j'ai réussi à faire ça : je suis toujours dans la fonction publique mais dans un tout autre service, la formation continue... Aujourd'hui, j'ai un contact avec une population difficile qui passe le DAEU⁸. Pour moi c'est une petite étape, pas une fin en soi... C'est pas un aboutissement ». L'analyse de la réalité du service amène un certain nombre de critiques : « il y a deux choses qui me dérangent : c'est encore énormément d'administratif et de suivi de dossiers, de demandes de pièces à joindre... L'idée, c'était d'entrer dans ce service, la formation continue, ça correspondait à ce que j'avais envie de faire... Mais moi, ce que j'aimerais faire, c'est de l'ingénierie de formation... ». Face à ces constats, sans visibilité sur l'avenir proche en termes de réorganisation dans le service, Marc explicite ce qu'il considère comme une position d'attente associée à une forme de déclassement : « j'ai des idées pour développer les choses... J'ai l'impression d'être à 50% de mes possibilités, et encore ! Surtout là, c'est le problème de ce système : j'ai commencé comme responsable d'un service de 20 personnes et aujourd'hui, sous ma responsabilité, j'ai une vacataire ! ».

Le retour en emploi comporte donc son lot de surprises, bonnes et moins bonnes, et les souhaits de réorientation engagent parfois des réajustements coûteux. Pour faire face à ces transitions, certains sujets interrogés tentent de reconstruire un projet plus significatif qui réponde davantage à leurs aspirations.

4.4. Entre nouvel horizon d'attentes et projection dans l'avenir

Le retour vers le monde du travail pour des professionnels qui se sont mobilisés en formation est une expérience parfois déroutante, au regard du projet initial. Chacun a pu imaginer que l'obtention d'un master aurait des retombées positives ou offrirait des possibilités de développement professionnel. Lorsque la réalité est différente, lorsqu'elle est vécue comme décalée vis-à-vis des attentes, les acteurs construisent d'autres projets de mise en œuvre des acquis, en dehors de l'espace professionnel.

Suite à l'obtention du master X, Patricia se tourne vers l'hôpital pour faire valoir un certain nombre de compétences peu valorisées au sein de l'IFSI dont elle dépend et les mettre plus largement au service des professionnels de santé : « au niveau de l'hôpital, j'ai proposé mes services pour initier des séances. On se disait intéressé [mais] cette année le budget est serré dans tous les secteurs ». Face à cette impossibilité, Patricia construit ce qu'elle nomme un « projet professionnel personnel » qui l'amènerait à développer les compétences acquises en formation d'une autre manière, dans un secteur qui, cette fois, est en développement : « j'aimerais me faire connaître dans des organismes de formation pour faire soit de l'analyse de pratique soit aider des personnes à monter des dossiers VAE... ».

Marc est à présent sur un poste en formation continue mais estime que sa mission reste en-deçà de son potentiel et que sa marge de progression au sein du service est faible. Deux projets se dessinent pour lui : devenir enseignant⁹ mais la réalité des élèves aujourd'hui le fait encore hésiter ; prendre le risque de sortir de la fonction publique pour s'orienter vers un poste de formateur en formation continue.

On repère aussi des formes de rééquilibrage entre sphère personnelle et professionnelle ; elles renvoient, nous y reviendrons, à la dimension intégrative de l'identité. Rosine se dit transformée par le master, passionnée par la recherche et en partie insatisfaite de son retour en emploi. Son premier projet serait de poursuivre en doctorat mais cela lui semble impossible

⁸ Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires

⁹ A partir d'un statut de cadre A dans la fonction publique et l'obtention d'un master 2, il est possible de bénéficier d'une passerelle d'accès à l'éducation nationale.

pour des raisons financières. Le projet se déplace donc momentanément ailleurs, dans la vie personnelle, et ouvre sur de possibles sources d'épanouissement : « à côté de ça, je me suis achetée une petite maison. J'ai axé mon énergie sur ça. Peut-être que je vais apprendre à faire des petits trucs [travaux de réhabilitation], que je vais découvrir d'autres choses. Le master, ça m'a apporté ça. Aujourd'hui, j'ai envie de créativité ! ». Pour Paco, le projet de thèse devient l'occasion de s'adosser à son propre processus de réorientation, de l'approfondir/le documenter par un travail de recherche. Cela est envisagé comme un moyen indirect d'enrichir son approche de la formation des adultes, ouvrant potentiellement sur des perspectives d'emploi.

Ainsi, les projets sont réaménagés au regard de nouvelles potentialités du sujet, de l'analyse du contexte, de désirs de réalisation professionnelle et personnelle. Les transactions identitaires dans ce temps de transition formation-retour en emploi sont donc complexes. Nous proposons à présent une analyse plus globale des phénomènes en jeu.

5. Discussion

5.1. Du retour en formation : entre prise de risques et réassurance des professionnels

Le retour en formation de professionnels comporte inévitablement une prise de risques - d'ordre cognitif, psycho-affectif, social, économique - que chacun tente de mesurer à l'aune de ses potentialités. Le projet de s'engager dans un parcours universitaire se construit en contexte, combinant un ensemble de facteurs d'ordre professionnel et personnel qui, à un moment donné, prennent sens et orientent le sujet vers une volonté de concrétisation (Bourgeois, 2009). Ce projet a souvent pour enjeu de se repositionner dans un collectif, de pérenniser une fonction par rapport à de nouvelles réglementations ou, plus radicalement, de se réorienter. Il est plus ou moins encouragé/soutenu par l'organisation ou l'institution qui emploie le professionnel, ce qui atteste d'une forme de reconnaissance et d'une attention portée au développement professionnel des acteurs. Si des peurs sont exprimées par les personnes interrogées quant à leur capacité à répondre aux exigences de la formation, c'est qu'il s'agit de se mesurer à soi-même - de s'éprouver en quelque sorte - tout en faisant la preuve que l'on est capable de progresser, de se transformer et de réussir l'épreuve de la formation, dont chacun dit sortir grandi.

Le développement de nouvelles compétences, l'appropriation de nouveaux outils, les appuis théoriques et méthodologiques, le mémoire, contribuent à une forme de réassurance et constituent un puissant moteur pour l'action. Les capacités d'analyse des situations/des systèmes supposent aussi une mise en lumière de sa propre activité. Tout ceci semble participer d'un développement professionnel qui était espéré et qui, en fin de formation, se concrétise : confiance en soi, légitimité accrue, ouvertures possibles, projets à venir constituent donc une perspective intéressante pour retourner en emploi, mieux assuré de ses compétences et, désormais, de son niveau de qualification.

5.2. Tensions du retour en emploi et stratégies déployées

Le retour dans l'emploi initial est donc envisagé, le plus souvent, comme la possibilité de nouvelles mises en œuvre en contexte de travail ; en s'adosant à de nouveaux savoirs et compétences, considérés comme pertinents dans leur domaine, les professionnels se réapproprient les concepts, les outils et se donnent pour visée d'améliorer le système (de formation, d'insertion, etc.) pour le rendre plus efficient. L'étude montre que ce retour ne va pas de soi et qu'entre les attentes des diplômés, celles de l'organisation et celles des collectifs de travail, un certain nombre de malentendus persistent.

Si certains individus projettent dans ce retour l'occasion d'améliorer leur propre professionnalité de formateurs, d'autres ont le sentiment que la dynamique qu'ils étaient supposés impulser (ou dont ils se pensaient investis) gêne les professionnels en poste, voire les directions. Un écart se creuse entre ceux qui ont fait le choix et/ou ont été choisis pour aller en formation et ceux qui n'ont pas quitté le monde du travail et ses logiques. Résistances au changement, jalousies, clivages au sein du groupe mais aussi conditions matérielles ou logistiques insuffisantes, donnent aux formés l'impression d'un travail empêché ou encore, comme le dit Marc, d'un état de sous exploitation du potentiel, renforcé par une cécité de l'employeur ou des collectifs sur les compétences acquises. Cette situation questionne, *in fine*, les contextes de travail (management des équipes, reconnaissance professionnelle, soutien des formes collaboratives, etc.) et les conditions nécessaires à la mise en œuvre du changement ou de l'innovation. Pour dépasser ces tensions et faire face à une réalité souvent complexe aux plans organisationnel, individuel et collectif, un certain nombre de stratégies sont repérables : stratégies de développement des savoirs acquis dans un secteur où cela reste possible (le groupe de formation, un espace de travail dans lequel tel dispositif est accepté, etc) ; stratégies de (co)formation (avec des collègues « demandeurs ») pour favoriser les mises en synergie et les évolutions ; stratégies de contournement qui supposent de suspendre momentanément les mises en œuvre ou d'accepter des tâches moins ciblées sur les compétences acquises par la formation, en attendant un moment plus opportun pour les mobiliser.

5.3. Dynamiques identitaires et reconfiguration du projet de soi

Les résultats de l'étude invitent à revenir sur les dynamiques identitaires à partir du modèle de la « triple transaction » (Perez-Roux, 2011) que nous avons présenté dans le cadre théorique. Au plan biographique, le projet de retour en formation pour des professionnels constitue une épreuve dans laquelle il faut faire la preuve de ses capacités à articuler : a) richesse de l'expérience passée et des compétences construites ; b) contenus de formation qui obligent à se repositionner, à mobiliser de nouveaux cadres de lecture et de compréhension, à se distancier. Il s'agit aussi de se projeter dans l'avenir, d'ouvrir des possibles et d'envisager de quelle manière les acquis pourront être exploités et permettre un développement professionnel lors du retour à l'emploi. Le travail engagé comporte bien des continuités avec le monde professionnel (que certains ne quittent pas, même s'ils suivent la formation), et des micro-ruptures opérées au fil du processus qui amènent un changement plus global ; acquisition de nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir-être, travail réflexif sur la posture, sur les enjeux de tel ou tel choix, etc. La prise de conscience d'un parcours avec ses avancées, ses obstacles (contournés, franchis) donne aussi à comprendre l'épreuve de la formation comme le fait de s'éprouver dans ce qui se construit ou se déconstruit et échappe parfois au sujet lui-même.

Ce processus suppose par ailleurs des transactions relationnelles différenciées dans le temps : le rapport à soi avant, pendant et après la formation évolue. L'étude met en lumière les peurs, les doutes, les progrès repérés, la possibilité de se situer par rapport aux premières évaluations puis, progressivement, une plus grande confiance des formés dans leur potentiel. Cette évolution dépend aussi du regard d'autrui : les pairs (en formation), les enseignants de l'université, mais aussi des professionnels en poste, anciens collègues, vis-à-vis desquels il faut à présent se positionner. Chacun sait que des transformations et des appropriations multiples ont eu lieu, que des changements se sont opérés. Des questions de légitimité et de reconnaissance se posent dans différents espaces : celui du travail et celui de la formation, mais aussi ceux de la sphère familiale ou sociale.

Enfin, le retour en formation et ses multiples effets mettent en lumière des reconfigurations du projet initial dans lesquelles se mêlent inextricablement le personnel et le professionnel. Les frontières sont poreuses tant au niveau de la genèse du passage effectif en formation qu'au

niveau des potentialités qu'ouvre la formation et des nécessaires réactualisations en contexte. Le projet de soi (Kaddouri, 2006) prend alors une dimension intégrative essentielle : elle s'adosse à tel ou tel registre (professionnel, personnel, familial) qui permet le jeu des rééquilibrations. Comme le dit Marc à la fin de l'entretien, en guise de bilan : « J'aurais plein de choses à dire. Ça m'a fait énormément de bien de faire ce master et mon parcours, finalement, c'est le début de quelque chose, je le sens. Je me suis surtout trouvé moi. Personnellement j'ai énormément bougé des choses, enlevé des freins qui me servent dans ma vie de tous les jours, pas forcément dans ma vie professionnelle, mais dans ma façon d'aborder les choses ».

Derrière ces multiples remaniements, arrangements, désirs de réalisation, il s'agit pour chacun de retrouver un sentiment de cohérence, de se (re)donner une direction, une motivation, un sens.

Conclusion et ouvertures

Ces premiers résultats donnent à comprendre un certain nombre de processus activés dans la transition que constitue le retour à l'emploi post formation. Etonnements, incertitudes, acquisitions, frustrations participent des dynamiques identitaires qui s'expriment dans les parcours étudiés. Les acteurs reviennent sur l'impact de la formation et analysent, avec de nouveaux outils de lecture, les contextes de travail. Reste au chercheur à mobiliser des démarches qui prennent en compte des temporalités longues. De fait, il s'agit de comprendre les stratégies mises en œuvre par les acteurs dans et au-delà des transitions professionnelles, pour reconstruire le sens de leur action et se mettre en perspective.

Bibliographie

- Balleux, A. ; Perez-Roux, T. 2013. « Autour des mots : « Transitions professionnelles » Recherche et formation. N°74, p. 101-114.
- Balleux, A. ; Perez-Roux, T. 2011 (dir.). *Transitions professionnelles et recompositions identitaires*. Recherches en éducation, N°11.
- Bourgeois, E. 2003. « L'adulte, un être en développement ». *Sciences humaines*. Hors-série N°40, p. 56-59.
- Bourgeois, E. 2009. « Apprentissage et transformation du sujet en formation ». In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Lachapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-69). Paris, PUF.
- Crozier, M. ; Friedberg, E. 1977. *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- Dubar, C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle ». *Revue Française de Sociologie*. N°33 (4), p. 505-529.
- Dupuy, R. ; Le Blanc, A. 2001. « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles ». *Connexions*. N° 76 (2), p. 61-79.
- Hinault, A-C. ; Mazade, O. 2014 (dir.). *Les identités professionnelles à l'épreuve des transitions*. Sociologies pratiques. N°28.
- Kaddouri, M. 2006. « Dynamiques identitaires et rapports à la formation ». In J.-M. Barbier., E. Bourgeois., G. de Villers & M. Kaddouri (Eds.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-145). Paris, L'harmattan.
- Kaddouri, M.; Lespessailles, C. ; Maillebouis, M. ; Vasconcellos, M. 2008 (dir.). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris, l'Harmattan.
- Megemont, J-L. ; Baubion-Broye, A. 2001. *Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle*. *Connexions*, N°76, p.15-28.

Perez-Roux, T. ; Balleux, A. 2014a (dir.). Transitions professionnelles désirées-contraintes : quelles dynamiques identitaires des acteurs à l'épreuve des contextes? L'orientation Scolaire et Professionnelle, N°43 (4).

Perez-Roux, T. ; Balleux, A. 2014b (dir.). Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs. Paris, L'harmattan.

Perez-Roux, T. 2011. « Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires ». Recherches en éducation. N°11, p.39-54.