



HAL
open science

Autour des mots de la formation: "Transitions professionnelles"

André Balleux, Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

André Balleux, Thérèse Perez-Roux. Autour des mots de la formation: "Transitions professionnelles". Recherche et formation, 2013, 74, pp.101-114. 10.4000/rechercheformation.2150 . hal-01715713

HAL Id: hal-01715713

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01715713>

Submitted on 22 Feb 2018

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.

Autour des mots de la formation

« Transitions professionnelles »

> **André BALLEUX**

Université de Sherbrooke, CRFP

> **Thérèse PEREZ-ROUX**

Université Paul-Valéry-Montpellier 3, LIRDEF

Faisons un premier constat : le terme transition n'est pas un néologisme. La *transitio* latine suggère d'emblée par son verbe d'action *transire* qu'il s'agit d'un déplacement, au sens de passer à travers un espace, mais surtout de le dépasser. Mais on trouve aussi dans son usage latin, quoique plus rarement parmi d'autres sens, une idée du temps qui passe, qui s'écoule comme un fleuve et qui disparaît (Gaffiot, 1934). L'acception retenue bien plus tardivement à partir du XIX^e siècle donne à penser la transition comme un intermédiaire entre deux états, deux situations, un entre-deux plus ou moins confortable. Plutôt utilisée dans un sens commun en locutions telles que « en transition », « de transition », elle renvoie à des situations en attente. On voit donc dans le fondement même du concept, les dimensions d'espace et de temps, qui apparaissent inextricablement imbriquées.

Après avoir clarifié l'usage de ce concept en l'abordant dans une dimension multidimensionnelle, nous nous centrerons sur la transition vécue à l'échelle des individus, en montrant ses incidences au plan identitaire. Enfin nous ouvrirons la réflexion sur ses relations avec l'apprentissage et la formation.

1. La transition : un concept attracteur

Parmi les premiers à s'en saisir, Erikson (1959) privilégie la dimension temporelle de la transition, car il en fait un temps de crise, un passage inévitable dans la construction de l'identité, et une composante indissociable de développement humain. Sans aller jusqu'à dire qu'il est devenu à la mode (Tapia, 2001), le concept de transition est convoqué aujourd'hui par des disciplines diverses pour l'étude de mobilités de toutes sortes opérant d'un lieu à un autre, d'un contexte à un autre, d'une époque à une autre. Qu'il s'agisse, par exemple, de l'enfance à l'adolescence (Lavoie, 1994), de l'école au travail (Cohen-Scali, 2001), de changement de rôle (Zittoun, 2004), de l'entrée sur le marché du travail (Robson, 2000), d'un changement de carrière (Deschenaux & Roussel, 2010) ou de la fin de vie professionnelle à la

retraite (Schlossberg, 2004), la transition peut rendre compte des grandes mutations que vivent les individus au sein d'environnements eux-mêmes en changement (Dupuy & Leblanc, 2001).

« Écho subjectif des situations et des événements objectifs » (Bridges, 1995, p. 196) qui marque les profondes transformations des sociétés et des régimes politiques, le concept de transition est retenu bien souvent pour tenter de témoigner des changements en cours, désormais plus fréquents et plus rapides; dans l'entre-deux d'un avenir dont on ne connaît pas l'issue, la transition apparaît alors comme un concept délicat à définir aux frontières relativement floues. En effet, deux approches de la transition sont possibles et ne couvrent pas les mêmes temporalités. La première tente de borner de façon objective un temps donné, extérieur au sujet (recherche d'emploi/recrutement, début/fin de formation professionnelle, etc.); la seconde reste liée aux processus vécus par les sujets et aux remaniements identitaires inscrits dans des durées variables selon les individus et les contextes.

Tenant de rassembler les éléments fondateurs d'une définition de la transition, Tapia (2001) souligne l'idée d'un passage où se jouent des processus et des stratégies d'adaptation. Pour le dire encore plus succinctement, la transition est « une zone intermédiaire d'expérience » (Boutinet, 2009, p. 207). À partir de nos propres travaux sur la transition (Balleux, 2006; Perez-Roux, 2011), nous pouvons poser que la transition est un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités. Ce processus s'inscrit dans un temps chronologique, celui d'un parcours de vie, autant que dans un temps kairologique, celui de l'instant.

Ainsi, on peut dire qu'en tant qu'objet d'étude, la transition contribue d'une part à la compréhension des phénomènes qui touchent l'individu en continuels changements, d'autre part à celle des mobilités professionnelles qui s'accélèrent et des parcours d'emploi qui se diversifient (Demazière, 2004). La transition porte sur des mouvements de passage que sont le changement, le deuil et les transformations existentielles et/ou professionnelles; elle renvoie par ailleurs à des phénomènes que la modernité a mis à l'avant-plan comme la formation tout au long de la vie, la professionnalisation, la précarité des emplois, etc. De ce point de vue, de nombreux domaines abordent, de façon directe ou indirecte, et avec des cadres théoriques spécifiques, la question des transitions. S'y intéresser à l'échelle des acteurs suppose de prendre en considération l'arrière-plan des différentes logiques qui se croisent dans ce temps de turbulences et de remaniements: logiques des politiques, des organisations, des collectifs et des individus.

2. Une approche multidimensionnelle du concept de transition professionnelle

2.1. Des transitions sociétales aux transitions professionnelles : dimension socio-économique

Dans une perspective anthropologique, Godelier (1987) aborde les processus de transition comme une phase particulière de l'évolution d'une société : les rapports socio-économiques antérieurs rencontrant des difficultés internes ou externes pour perdurer, de nouvelles logiques de fonctionnement se généralisent plus ou moins rapidement et conduisent les individus à s'adapter. Ainsi les phases de transition questionnent les manières de produire, de penser et d'agir des états, des groupes et des individus.

Tout au long du cycle de vie, les périodes de transition sont nombreuses et diversifiées. Plus spécifiquement, dans la sphère professionnelle, les situations de transition peuvent renvoyer à des moments différents : passage de l'école ou de la formation à l'emploi, phases d'insertion/socialisation dans de nouveaux contextes de travail, périodes de réorientation professionnelle désirées ou subies (perte d'emploi, transformation des prescriptions), etc. Van Haecht (1987) explore la socialisation des transitions et plus particulièrement l'incompatibilité et l'antagonisme des valeurs au moment de la transition. Elle rappelle que « la recherche sociologique abonde aujourd'hui d'illustrations soulignant la problématisation des transitions, envisagées tant diachroniquement que synchroniquement » (p. 23). Nous pourrions rajouter : tant à l'échelle des individus que des systèmes.

Les phénomènes de transition professionnelle sont donc en rapport avec les évolutions de la société. Les individus confrontés à des mutations socio-économiques et culturelles doivent trouver des formes de réponses en adéquation avec les attentes du monde professionnel mais aussi acceptables pour eux-mêmes : « dans les contextes où de fortes incertitudes traversent les conditions d'accomplissement de soi, les transitions professionnelles et personnelles constituent dès lors des moments particulièrement cruciaux de la socialisation des activités individuelles et des restructurations institutionnelles » (Mègemont & Baubion-Broye, 2001, p. 16).

2.2. Des transitions en prise avec les contextes de socialisation : dimension socio-organisationnelle

De nombreux sociologues ont abordé indirectement la question de la transition à partir des processus de socialisation en jeu au moment de l'insertion professionnelle. Hugues (1958) décrit trois mécanismes de la socialisation professionnelle : l'immersion dans la culture professionnelle ou « passage à travers le miroir » donnant lieu à de nombreux dilemmes liés aux écarts entre métier rêvé et réalité professionnelle ; installation dans la dualité entre modèle idéal et modèle pratique avec une anticipation progressive des positions et rôles souhaitables ; projection

personnelle dans une carrière future par identification à un groupe de référence. Dans le prolongement du modèle proposé par Hugues, Davis (1966) s'intéresse aux étapes de la « conversion doctrinale »¹ des infirmières. Lortie (1966) mène une étude sur plusieurs années auprès d'étudiants en droit et montre le passage de perceptions stéréotypées de la profession à l'intériorisation progressive d'une image professionnelle plus pragmatique, qui prend en compte la complexité des situations. Ainsi, sans qu'il soit directement question de transition, ces premiers travaux éclairent d'un point de vue sociologique les processus qui sous-tendent le passage délicat du monde profane au monde professionnel.

Intégrant les apports de la socialisation organisationnelle, Delobbe et Vandenberghe (2000) montrent que toute entrée dans un nouvel environnement de travail peut être considérée comme l'archétype des transitions professionnelles. Ces nombreux travaux que nous ne développerons pas ici, ont le mérite non seulement d'éclairer les stratégies mises en œuvre par les individus en pareille situation mais aussi de montrer que ce processus est multiple et complexe. Enfin, les transitions professionnelles abordées dans le champ de la psychologie sociale appréhendent les processus à l'échelle des individus et renvoient à deux perspectives théoriques en partie concurrentes : une perspective développementale et une perspective interactionniste.

3. Transitions professionnelles à l'échelle des individus

3.1. La transition à la croisée des existences et des mobilités : perspective développementale

Représentée par le paradigme du cours de vie (Elder, 1994), la perspective développementale décrit les transitions comme des périodes de passage fondamentales et normales dans le cycle de vie. Ces périodes relativement condensées dans le temps, enchâssées dans des trajectoires plus longues, sont considérées comme des phases de co-construction entre individu et environnement passant par des moments d'épreuve ou de crise². Cette approche des transitions envisage le changement comme extérieur au sujet ou inscrit dans des étapes de développement et d'intégration supposées connues.

Avec sa théorie du développement psychosocial humain sur la durée de la vie, Erikson (1959) a sans doute été l'un des premiers à considérer les transitions comme des moments clés du développement et à les envisager comme faisant partie d'un tout existentiel (Cohen-Scali & Guichard, 2008). Dès 1950, il formule une théorie du concept d'identité en se centrant sur son développement : huit

1 Du rapport initial et idéalisé au métier à l'intériorisation progressive et stabilisée du rôle professionnel.

2 La crise est entendue ici comme un désordre temporaire, une expérience dont le sens échappe momentanément au sujet. L'épreuve confronte le sujet au regard d'autrui (faire la preuve de), à la complexité des registres d'action, aux tensions et dilemmes qu'ils génèrent ; confronté aux épreuves, le sujet tente de les (se) dépasser.

étapes, de l'enfance à la vieillesse, impliquant des crises spécifiques, doivent être affrontées et résolues avec succès avant de passer à la suivante, autant de transitions nécessaires au passage à des stades du développement ultérieurs et réussis. La transition apparaît ici comme une composante indissociable du développement humain y compris depuis l'enfance, et de ce fait, comme un passage inévitable dans la construction de l'identité. Dans cette approche qui intègre une dimension temporelle de la transition, Erikson souligne l'importance du travail comme contexte le plus déterminant du développement tout au long de la vie.

Ainsi, les transitions se révèlent particulièrement cruciales, au cœur des processus de changement et particulièrement des changements décisifs qui sont ceux du jeune adulte ou de l'adulte au mitan de sa vie (Houde, 1999). Elles peuvent être définies comme « ce pont, cette zone frontalière entre deux états de plus grande stabilité » (Levinson, 1978, p. 49) à condition qu'un équilibre soit respecté (Bédard, 1983). En effet, si « les transitions modifient les rôles, les relations et les façons de penser » (Schlossberg, 2005, p. 85), elles sont extrêmement variables en fonction des caractéristiques de l'individu (sa situation, ses ressources, ses stratégies, sa force de mobilisation) ainsi que de l'environnement et des richesses sur lesquelles il peut s'appuyer ou pas. À l'infinie diversité des situations de transition, il faut encore ajouter que si tous les adultes vivent inévitablement des transitions, celles-ci ne sont pas nécessairement désirées, et sont vécues différemment si elles sont anticipées ou non. Les événements eux-mêmes peuvent provoquer des transitions auxquelles les adultes n'ont pas été préparés et auxquels ils sont « conviés » de leur plein gré ou non (Perez-Roux & Balleux, 2012).

Cette approche développementale est remise en cause par des travaux qui attestent de stabilités dans les attitudes des individus en phase transitaire, stabilités préservées dans des interactions avec l'environnement (Mègmont & Baubion-Broye, 2001 ; Dupuy & Le Blanc, 2001). S'intéressant aux processus de personnalisation, ces chercheurs revendiquent une approche plus focalisée sur les micro-comportements en s'attachant au sens que les individus donnent aux situations.

3.2. La transition comme espace de tensions et de transactions individu-environnement : perspective interactionniste

L'approche des transitions professionnelles a été précisée par Dupuy et Le Blanc (2001) à partir de quelques indicateurs qui définissent le concept tout en soulignant le caractère hétérogène des situations de transition :

– la transition évoque un processus de développement, vecteur essentiel de changement, qui suppose de prendre en compte les temporalités. L'adaptation des individus au nouvel environnement implique la transformation de certaines valeurs, l'appropriation de nouveaux rôles et à travers eux une modification de l'image de soi, l'acquisition de nouvelles compétences, voire un changement de style de vie ;

– la transition entraîne souvent un changement mais ne peut en aucun cas s’y réduire : entre moments de déstabilisation et de relative stabilité, elle articule continuité et rupture, changement et résistance au changement, combinant de façon dynamique « logiques de scission, d’élimination et de conservation » (p. 63) ;

– la transition questionne différemment les logiques de la reproduction sociale et conduit à des formes de distanciation : de nouvelles orientations individuelles et collectives peuvent être envisagées à partir de situations vécues comme déséquilibrées ou insatisfaisantes ;

– en amenant de nouvelles nécessités et contraintes, la transition pousse les individus et les groupes à développer des stratégies de régulation et d’adaptation ;

– par la combinaison de cadres de référence, de modes de pensée et d’action anciens et nouveaux, la transition génère des formes de remaniement identitaire.

Cette perspective considère l’individu comme participant de façon active au changement social : il utilise donc la transition pour faire des choix dans un environnement qui se transforme. Saisissant contraintes et opportunités du contexte, il décide, s’engage, se met en projet. La transition est alors envisagée comme une chance de développement de la carrière ou comme moyen de renforcer/retrouver ses valeurs, comme une « phase de reconstruction active des valeurs et des normes fondant la reconnaissance et la valorisation de soi et autrui » (Dupuy & Le Blanc, 2001, p. 68). La responsabilité du sujet est engagée dans ce processus, amenant à considérer les transitions « comme des espaces-temps de co-construction du changement individuel et social » (*ibid.*, p. 74) dans lesquels les trajectoires socioprofessionnelles sont liées à la fois aux contextes socio-économiques et culturels, mais aussi aux stratégies singulières intégrant représentations, valeurs, rôles et modes d’implication professionnelle (Roux-Perez, 2006). De fait, le mouvement de passage que constitue la transition met en jeu des éléments existentiels et professionnels puissants. Il suppose appropriation de savoirs nouveaux, socialisation professionnelle et activité de personnalisation permettant de prendre en compte les ancrages personnels mis en tension, les leviers et les obstacles à l’engagement tant personnel que professionnel (Zitoun & Perret-Clermont, 2001).

En conséquence, l’étude des transitions suppose la prise en compte de temporalités longues pour saisir les processus de remaniement identitaire à l’œuvre du côté des sujets confrontés au changement. Si les approches qualitatives et compréhensives semblent incontournables, elles ne peuvent faire l’économie des rapports des individus aux collectifs et à l’organisation. Enfin, elles nécessitent de ne pas perdre de vue les évolutions des systèmes politiques, sociaux et culturels dans lesquels s’inscrit la transition.

4. Transitions professionnelles et recompositions identitaires

Les multiples tensions que vit l'individu dans les périodes de transition professionnelle génèrent des transformations plus ou moins profondes au plan identitaire, engageant un processus de déconstruction/reconstruction qui accompagne le remaniement du rapport entre soi et l'environnement. Les déséquilibres, les tensions, les moments de crise dans la trajectoire du sujet seront dépassés si ce dernier a conscience de son unité, de sa continuité et s'il conserve une certaine maîtrise des choix qu'il peut opérer à un moment donné de sa trajectoire. Ainsi, pour gérer les éventuelles discordances entre expérience passée et actuelle, les multiples interactions avec l'environnement institutionnel, organisationnel et humain et conserver une unité de sens (Camilleri, 1990), l'individu use de stratégies qui lui permettent de maintenir une identité à la fois multidimensionnelle et structurée en un tout plus ou moins cohérent et fonctionnel.

De ce point de vue, les stratégies identitaires sont définies comme « des procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une ou des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation » (Lipiansky, Taboada-Léonetti & Vasquez, 1990, p. 24). Elles prennent leur sens dans des temps de transition plus ou moins longs, inscrits dans une période où les catégories professionnelles traditionnelles sont requestionnées (Dubar, 2000). De nouvelles formes d'implication au travail sont demandées par les organisations en direction des salariés. Les processus identitaires intègrent dès lors des aménagements, des conversions et la construction de projets personnels, renforçant des « identités singularisantes, incertaines mais individualisées » (Dubar, 2001, p. 33). Au sein de la même activité, des personnes se définissent fréquemment de manière différente, parfois problématique, ce qui induit des formes de recompositions identitaires. Pour comprendre ces transformations, « il convient de rentrer davantage dans l'analyse des interactions quotidiennes ou situées, en partant des catégories bricolées par les individus [et de] prendre au sérieux la manière dont ces derniers expriment leurs conditions de travail. [Il faut aussi accorder] une grande importance à la question des parcours biographiques et des stratégies identitaires destinées à obtenir ou à négocier la reconnaissance des définitions de soi par les partenaires des activités, notamment de travail » (*ibid.*, p. 33).

Cette approche conduit à envisager les liens entre transition professionnelle et dynamiques identitaires. Pour Kaddouri (2006), ces dynamiques renvoient au potentiel énergétique du sujet et intègrent un ensemble de tensions : tensions « entre » les différentes composantes de l'identité et tension « vers » un projet identitaire. L'orientation et les tensions qui sous-tendent ce projet donnent lieu à des stratégies identitaires qui prennent appui sur des actes et des discours; elles

visent une recherche de cohésion entre les différentes composantes de l'identité et la poursuite de la réalisation du projet identitaire. Ainsi, le concept de dynamique identitaire est essentiel pour analyser l'identité professionnelle en tant que processus permanent de construction, déconstruction, reconstruction. Les moments de transition professionnelle créent une accélération de ces remaniements. En effet, à partir des trajectoires antérieures, des parcours de formation et des nouveaux contextes de travail, se jouent des dynamiques de déstabilisation, de doute et de recomposition identitaires (Balleux, 2007 ; Bridges, 1995 ; Perez-Roux, 2010a). S'intéresser à l'expérience de la transition professionnelle et à la manière dont elle participe à une forme de reconfiguration des composantes identitaires peut amener à rendre compte des différentes transactions à l'œuvre dans ce passage d'un métier à un autre ou d'une fonction à une autre au sein de la même organisation (Balleux & Perez-Roux, 2011). À ce sujet, Dubar (1992) développe une théorie de la double transaction pour comprendre les identités professionnelles. Il définit alors les transactions comme « des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis. [Qu'elles soient d'ordre biographique ou relationnel], il s'agit pour le sujet de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis » (Dubar, 1992, p. 521). Dans la continuité de ces travaux et en y intégrant un éclairage psychosocial, Perez-Roux (2012) s'intéresse à différentes formes de transitions professionnelles à travers une théorie de la triple transaction : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre sentiment de cohérence du sujet et diversité des registres de pensée et d'action. Ces transactions permettent à l'individu vivant une phase de transition professionnelle de gérer les déséquilibres, de réduire les tensions et de s'inscrire progressivement dans une nouvelle dynamique identitaire.

Enfin, les transactions sont de plusieurs ordres : si elles opèrent à l'échelle de l'individu, elles renvoient aussi à ce qui se joue au sein des collectifs de travail et à la manière dont l'organisation ou l'institution vont se saisir de ces mutations dans la sphère du travail. De ce point de vue, les contextes de formation sont eux aussi contraints de s'adapter à l'arrivée de nouveaux professionnels qu'il s'agit d'accompagner en prenant au sérieux leurs parcours antérieurs et leurs engagements à venir (Perez-Roux, 2010b).

5. La transition au détour de l'apprentissage et de la formation

En France, les politiques publiques ont mis en place nombre de formations visant à accompagner les transitions professionnelles (Rose, 1996, 2009). En repérant l'évolution des dispositifs de formation proposés, notamment pour faciliter l'accès à l'emploi, Rose confirme l'importance de la formation initiale, mais aussi le développement d'autres modalités d'accompagnement des transitions. À ce titre, nombre de travaux portant sur les formations en alternance, auxquels nous

renvoyons le lecteur³, peuvent apporter un éclairage complémentaire sur les transitions professionnelles.

Au-delà de ces politiques qui organisent la formation et au terme de notre rapide tour d'horizon, nous devons faire un curieux constat : les nombreux écrits convoqués ici pour présenter cette synthèse évoquent rarement le fait que ces transitions sont traversées de nécessaires apprentissages du point de vue des sujets eux-mêmes. À l'inverse, les écrits spécialisés qui traitent de formation et d'apprentissage de l'adulte, comme ceux de Mezirow (2001), de Carré (2004) ou de Bourgeois (2009) par exemple, sont muets sur les processus de transition qu'ils occasionnent inévitablement. Pourtant, une formation et/ou un apprentissage au même titre qu'une entrée dans la vie active ou plus typiquement, une insertion dans une organisation professionnelle, peuvent constituer eux aussi des moments charnières dans le développement et ainsi ouvrir de nouveaux espaces d'apprentissage. En réalité, bien qu'il ne soit pas mentionné expressément, le concept de transition est présent en filigrane et particulièrement lorsque sont abordées les dimensions temporelles (Perez-Roux, 2005) et identitaires (Kaddouri, 2006) de la formation et de l'apprentissage. En mettant en exergue les sens fondateurs du temps et de l'espace, nombre d'écrits soulignent que la transition, comme contexte particulier d'une mobilité, peut être déclencheur d'une formation, elle-même source d'apprentissage(s). Le cas de la reconversion professionnelle en est un bon exemple. Mais à l'inverse, pouvons-nous dire que la formation et l'apprentissage peuvent constituer des temps et des espaces de transition ?

L'entrée serait peut-être à explorer du côté de l'individu et de l'identité, puisque c'est elle qui apparaît comme une des premières certitudes ébranlées au cours de la formation (Bourgeois, 2006). On peut comprendre que les tensions identitaires engendrées ici et là au cours du parcours biographique peuvent être des moteurs au moment de l'engagement ou durant la formation (Neuville & Van Dam, 2006), qui risquent d'être marqués tout autant par des dimensions individuelles que contextuelles. Cette variabilité appartient sans doute aussi aux « processus transitionnels de délibération, d'arbitrage et de choix entre les engagements souvent contradictoires, ou du moins perçus et vécus comme tels par les sujets » (Mègemont & Baubion-Broye, 2001, p. 26). La formation est une démarche, nous disait déjà Ferry (1983), et envisager la formation comme un trajet, c'est dire implicitement qu'il y a au moins symboliquement un déplacement. Puisqu'il y a inévitablement distanciation avec une réalité à reconstruire, ce travail de formation ouvre en même temps une voie de développement : apprendre, c'est apprendre quelque chose et quelque chose sur soi, c'est faire « l'épreuve de soi » (Malet, 1998, p. 65).

3 Revue *Éducation permanente* n° 190 (2012-1) « L'alternance, au-delà du discours » et n° 193 (2012-4) « L'alternance : du discours à l'épreuve ».

De la sorte, si on pense « l'expérience de formation comme une trajectoire d'apprentissage en étroite et permanente interaction avec les trajectoires biographique et identitaire » (Bourgeois, 2009, p. 41) ou si on décèle « les étroites interactions qui relient l'apprentissage au flux des transformations identitaires tout au long de sa vie » (*ibid.*, p. 67), on ne peut faire fi de la présence nécessaire d'un processus de transition. Enfin, pour tenter de répondre à la question de savoir si la transition peut constituer une occasion de développement, Zittoun et Perret-Clermont (2001) avancent qu'au travers des ruptures et des réajustements qu'occasionnent les transitions, celles-ci peuvent être l'occasion d'acquisitions de nouvelles compétences cognitives et sociales, de remaniements identitaires et de nouveaux sens qui s'inscrivent dans le parcours au long terme de sa biographie. C'est une proposition intéressante qu'il conviendrait d'explorer plus avant.

Conclusion

La transition professionnelle apparaît comme un temps marqué dans l'espace du parcours professionnel et biographique autant que comme un espace ouvert dans le temps du changement. Bridges (1995) rappelle d'ailleurs que ce n'est pas tant le changement qui est important que la transition qui lui permet de s'effectuer. Si la transition est charnière, elle ne constitue pas un vide de l'existence, un arrêt même momentané du parcours professionnel. À l'image du temps, elle poursuit son cours inexorablement, que la personne arrive à résoudre ou non son adaptation au nouveau contexte. Présent provisoire, souvent émancipatoire (Boutinet, 1999), le temps de la transition doit être mis en perspective du passé et du futur, comme un moment unique de rencontre au sein duquel l'individu s'inscrit dans de multiples interactions avec l'environnement organisationnel et humain.

En ce sens, la transition n'est pas nécessairement une bifurcation, qui suppose des ruptures dans la trajectoire : changements d'univers professionnels, éclatement de la sphère relationnelle, perte de repères de soi (Négroni, 2007). Malgré les désajustements qu'elle occasionne ou dont elle est la conséquence, la transition peut révéler des formes de continuité ; dans ce cas, la personne, dans son rapport aux situations, recrée un sens en adéquation avec la nouvelle réalité. Cette mise en mouvement est sous-tendue par de forts enjeux identitaires. La transition professionnelle peut donc être considérée comme un espace-temps perturbé et significatif du parcours professionnel et, plus largement, de l'existence d'une personne.

Nos travaux insistent sur cette imbrication du personnel et du professionnel autant que de l'individuel et du collectif. Ils cherchent à saisir les processus de transition sur des temporalités longues, en s'intéressant aux différents espaces dans lesquels se vit la transition. Ils prennent au sérieux les interactions individu-groupe-organisation-institution, les questions de reconnaissance et de légitimité

(pour soi-même et pour autrui) qui permettent (ou pas) aux individus en transition professionnelle de reconstruire des repères et de donner sens à l'action.

André BALLEUX

andre.balleux@usherbrooke.ca

Thérèse PEREZ-ROUX

therese.perez-roux@univ-montp3.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BALLEUX A. (2006), « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage », *Carrièreologie*, n° 10 (3-4), p. 603-627.
- BALLEUX A. (2007), « Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données », *Recherches qualitatives*, hors-série n° 3, p. 396-423.
- BALLEUX A. & PEREZ-ROUX T. (dir) (2011). « Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation », *Recherches en éducation*, n° 11.
- BÉDARD R. (1983). « Crise et transition chez l'adulte dans les recherches de Daniel Levinson et de Bernice Neugarten », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 9 (1), p. 107-126.
- BOURGEAIS É. (2006). « Tensions identitaires et engagement en formation », in J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (dir.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'Harmattan, p. 65-120.
- BOURGEAIS É. (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*, Paris : Presses universitaires de France, p. 31-69.
- BOUTINET J.-P. (1999). « Brouillage des âges et quêtes identitaires », *Éducation permanente*, n° 138 (1), p. 9-18.
- BOUTINET J.-P. (2009). « Transition adulte », in *ABC de la VAE*, Toulouse : Érès, p. 69-70.
- BRIDGES W. (1995). *La conquête du travail. Au-delà des transitions.*, Paris : Éd. Village mondial.
- CAMILLERI C. (1990). « Identité et gestion de la disparité culturelle », in C. Camilleri, J. Kasterszein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires*, Paris : Presses universitaires de France, p. 85-107.
- CARRÉ P. (2004). « Motivation et rapport à la formation », in P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, p. 279-299.

- COHEN-SCALI V. (2001). « Le rôle des composantes de la personnalité dans le processus de transition de l'école au travail, Transitions, Vie professionnelle et vie personnelle », *Connexions*, n° 76, p. 41-59.
- COHEN-SCALI V. & GUICHARD J. (2008). « L'identité : perspectives développementales », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 37(3), p. 321-345.
- DAVIS F. (1966). *The Nursing Profession*, Chicago : John Wiley.
- DELOBBE N. & VANDENGERGHE C. (2000). « Vers une modélisation des processus et facteurs d'adaptation à un nouveau contexte organisationnel : l'apport de la littérature sur la socialisation organisationnelle », *Revue québécoise de psychologie*, n° 21 (3), p. 11-32.
- DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2010). « De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : Un passage volontaire », *Pensée plurielle*, n° 24, p. 131-143.
- DEMAZIÈRE D. (2004). « Mobilités professionnelles, vécu des mutations et gestion des transitions », *Actes des 10^{es} rencontres de la formation et de l'emploi en Rhône-Alpes*, Lyon ENS, p. 21-26.
- DUBAR C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, n° 4, p. 505-529.
- DUBAR C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris : Presses universitaires de France.
- DUBAR C. (2001). « Identités professionnelles : le temps du bricolage », *Sciences humaines*, n° 114, p. 32-33.
- DUPUY R. & LE BLANCA. (2001). « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, n° 76 (2), p. 61-79.
- ELDER G.H Jr. (1994). « Trime, Human Agency and Social Change: perspectives on the Life Course », *Social Psychology Quarterly*, n° 57 (1), p. 4-15.
- ERIKSON E. (1959). *Identity and the life cycle: selected papers*, New York : International Universities Press.
- FERRY G. (1983). *Le trajet de formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris : Dunod.
- GAFFIOT F. (1934). *Dictionnaire Latin-Français*, Paris : Hachette.
- GODELIER M. (1987). « Introduction : l'analyse des processus de transition », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 114, p. 501-512.
- HOUDE R. (1999). *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*, Boucherville : Gaetan Morin Éd.
- HUGUES E.C. (1958). *Men at their Work*, Glencoe : The Free Press.
- KADDOURI M. (2006). « Dynamiques identitaires et rapports à la formation », in J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (dir.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'Harmattan, p. 121-146.

- LAVOIE J.C. (1994). « Identity in adolescence: issues of theory, structure and transition ». *Journal of Adolescence*, n° 17, p. 17-28.
- LEVINSON D.J. (1978). *The Seasons of a Man's Life*, New York : Alfred A. Knopf.
- LIPIANSKY E-M., TABOADA-LÉONETTI I. & VASQUEZ A. (1990). « Introduction à la problématique de l'identité », in C. Camilleri, E-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti & A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires*, Paris : Presses universitaires de France, p. 7-41.
- LORTIE D-C. (1966). « Professional Socialization », in H.M. Vollmer & D.L. Mills (dir.), *Professionalization*, Englewood Cliffs/New York : Prentice Hall, p. 98-101.
- MALET R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris : L'Harmattan.
- MÈGEMONT 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.
- MEZIROU J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*, Lyon : Chroniques sociales.
- NÉGRONI C. (2007), *Reconversion professionnelle volontaire*, Paris : Armand Colin.
- NEUVILLE S. & VAN DAM D. (2006). « Images de soi, motivation et engagement en formation » in J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (dir.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'Harmattan, p. 147-183.
- PEREZ-ROUX T. (2005), « Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'EPS », *Science et motricité*, n° 56, p. 75-96.
- PEREZ-ROUX T. (2010a). « Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de lycée professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes », *Recherches en éducation*, n° 8, p. 38-49. En ligne : <<http://recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>>.
- PEREZ-ROUX T. (2010 b). « Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 13 (1), p. 83-101. En ligne : <http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v13n1/06_NCre_13_1.pdf>.
- PEREZ-ROUX T. (2011). « Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires », *Recherches en éducation*, n° 11, p. 39-54. En ligne : <<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>>.
- PEREZ-ROUX T. (2012). « Dynamiques identitaires et transitions professionnelles : contribution dans le champ des recherches sur l'enseignement et la formation », *Note de synthèse en sciences de l'éducation pour l'Habilitation à diriger les recherches*, université de Nantes, 6 décembre 2012. [Non publiée]

- PEREZ-ROUX T. & BALLEUX A. (2012). « Transitions professionnelles choisies-imposées : quelles dynamiques identitaires à l'épreuve des contextes ? » *Congrès international AMSE, Reims 3-8 juin 2012*.
- RIVERIN-SIMARD D. (2001). « Les âges et la révolution du travail ». *Revue francophone internationale de carriérolgie*, n° 8 (12), p. 79-90.
- ROBSON J. (2000). « Coping with transition: some experiences of student teachers in a further education collège », *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, n° 8 (1), p. 53-72.
- ROSE J. (1996). « L'organisation des transitions professionnelles : entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi », *Sociologie du travail*, n° 1, p. 63-80.
- ROSE J. (2009). « La place de la formation dans les politiques de transition professionnelle » in J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris : Presses universitaires de France, p. 353-383.
- ROUX-PEREZ T. (2006). « Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en EPS », *Revue STAPS*, n° 72, p. 35-47.
- SCHLOSSBERG N.K. (2005). « Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 34 (1), p. 85-101.
- SCHLOSSBERG N.K. (2004). *Retire Smart, Retire Happy: finding Your True Path.* , Washington : American Psychological Association, Life Tools.
- TAPIA C. (2001). « Éditorial », *Connexions*, n° 2(76), p. 7-13.
- VAN HAECHT A. (1987). « La socialisation des transitions ou le problème sociologique lié à l'articulation éducation/marché de l'emploi », *Congrès AISLF : La sociologie et les nouveaux défis de la modernisation, Porto : 5-8 mai 1987*.
- ZITTOUN T. (2004). « Transitions développementales et ressources symboliques ». *Cahiers de psychologie*, n° 40, p. 17-26.
- ZITTOUN T. & PERRET-CLERMONT A.-N. (2001). « Contributions à une psychologie de la transition », *Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE)*.