



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nancy-Metz

MASTER METIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

**Parcours Ingénierie de la Formation de Formateurs
2017 / 2018**

**Mémoire de Master
Ecrit de clôture**

**Le vécu de transition dans
des mobilités professionnelles descendantes
dans le 1^{er} degré de l'éducation nationale :
prédicat de continuité ou de rupture
dans les parcours.**

Catherine PERNET

« C'est ce qui fait du travail un contingent de passions originales et démesurées...
...dans le monde contemporain, et alors même qu'il devient la source préoccupante de
maladies de plus en plus nombreuses, le travail est toujours plus vital pour la santé. Car
beaucoup de salariés exigent de lui sans doute plus qu'il ne peut donner, en lui
demandant d'« éponger » le reste de leur vie. Ils y nourrissent l'espoir non pas seulement
de survivre dans un contexte, mais de pouvoir enfin produire du contexte pour vivre.

Yves CLOT, Clinique du travail et clinique de l'activité

*Mes **remerciements** vont aux enseignants qui m'ont fait confiance pour ce travail de recherche et ont bien voulu me faire partager des tranches de vie professionnelle et personnelle.*

Table des matières

1	Introduction	6
2	A l'origine du questionnement.....	7
3	Questionnement	10
3.1	Les représentations sociales sur les trajectoires de carrière, des « évidences » à questionner ?	11
3.2	Des mobilités.....	12
3.2.1	La mobilité sociale.....	13
3.2.2	Concept de mobilité sociale et déclassement.....	14
3.2.3	Mobilité professionnelle : une notion complexe.....	15
3.2.4	Comment est perçue la mobilité professionnelle dans le premier degré de l'éducation nationale ?.....	16
3.3	Qualifier la mobilité professionnelle des sujets de notre étude.....	19
3.3.1	De la difficulté à se saisir et nommer les postes concernés.....	19
3.3.2	Qualifier la mobilité professionnelle d'un poste spécifique à un poste générique.	
	21	
4	Les entretiens, méthodologie :.....	23
4.1	Le guide d'entretien.....	24
4.2	De la facilité.....	27
4.3	A la difficulté.....	28
4.4	Premières lectures des entretiens.....	32
4.5	Dégager des parcours types ? L'interprétation des résultats.....	36
4.6	Que font apparaître ces modélisations ?.....	39
5	Qu'est-ce qui a caractérisé le poste 1 « spécifique » ?.....	40
5.1	Le poste spécifique au cœur d'un réseau ?	41
5.1.1	Les interactions dans le réseau.....	46
5.1.2	Le réseau d'un poste spécifique de directeur vs le réseau d'un poste générique d'adjoint :	47
5.1.3	Le réseau d'un poste spécifique d'enseignant spécialisé vs le réseau d'un poste générique d'enseignant ordinaire :	51
5.2	Le sentiment d'efficacité et de développement professionnel pour le poste spécifique.....	56
5.2.1	Pourquoi ces indicateurs ?.....	56
5.2.2	Les limites de ces indicateurs.....	58

5.2.3	Ce qui concoure au sentiment d'efficacité et au développement professionnel dans le poste spécifique.	61
5.2.4	Des « sentiment d'efficacité » et « développement professionnel » au pouvoir d'agir.	63
6	La transition entre un poste spécifique et un poste générique.	65
6.1	Transitions « réussies » dans un poste générique pour Inès et Nicolas.....	68
6.2	Transitions « inabouties » dans un poste générique pour François et Catherine.	75
6.2.1	Transition biographique	76
6.2.2	Transition relationnelle	80
6.2.3	Transaction intégrative.....	82
7	Qu'en comprendre ?	85
7.1	A quoi a mené la transition inaboutie ?.....	88
8	Conclusion :.....	89
9	Bibliographie	92
10	Annexes.....	96

1 Introduction

Notre Travail d'Etude et de Recherche s'intéresse au parcours d'enseignants du premier degré de l'éducation nationale ayant connus des transitions professionnelles, qui bien que choisies, furent vécues de façon plus ou moins déstabilisante. Nous étudierons les propos de quatre sujets évoquant leur parcours et représentant un panel de fonctions occupées à ce niveau d'enseignement : professeur des écoles sans spécialité, professeur des écoles spécialisé, directeur, formateur. Nous cherchons à rendre compte des dimensions objectives : une mobilité professionnelle dans une idée de trajectoire descendante, et subjectives : le vécu des acteurs. Cela nous donnera à voir des trajectoires que nous qualifierons de socialement questionnantes car renvoyant à une idée de déclassement, ce qui est très peu interrogé dans le milieu de l'éducation nationale.

Notre questionnement s'inscrit dans le courant de la clinique de l'activité, et pour répondre à l'objectif d'étude de trajectoires professionnelles, nous définirons tout d'abord un ensemble de concepts sociologiques pour préciser le cadre théorique de notre recherche. Nous traiterons de la mobilité de façon générale puis plus particulièrement professionnelle avec notamment sa qualification dans le premier degré de l'éducation nationale. Nous aborderons la notion de déclassement avec la définition retenue dans notre cadre.

Dans un second temps, nous nous pencherons particulièrement sur les expériences vécues par nos sujets dans les deux postes concernés. Nous définirons leur activité dans un contexte particulier pour le premier poste occupé en utilisant la métaphore du réseau. Puis nous la comparerons avec le vécu dans le poste suivant et pour cela nous utiliserons deux indicateurs : le sentiment d'efficacité et de développement professionnel perçus dans le poste 1 puis dans le poste 2 qui nous permettront de qualifier, ou non, un vécu de déclassement.

L'étude de la transition vécue entre les deux postes nous servira d'analyseur des enjeux autour des dynamiques identitaires (re)questionnées dans le parcours des

quatre sujets faisant l'hypothèse que c'est dans cet entre deux que se jouera la suite de leur parcours qui se définira en continuité ou en rupture.

2 A l'origine du questionnement.

Les professions relatives au soin, à l'enseignement et à la formation, aussi appelées « métiers de l'humain », sont au cœur du Master IFF (Ingénierie de la Formation de Formateurs) où nous poursuivons actuellement nos études. Elles connaissent de nos jours des mutations importantes, à l'instar de celles que la société traverse, amenant les acteurs à un changement de paradigme. Dans une réalité sociale complexe, les enseignants se trouvent « *pris entre de nouvelles prescriptions qui tendent à déplacer les contours de l'activité, (travail en équipe, enseignement par compétences, projets interdisciplinaires, etc.) et la nécessité d'en ajuster, au plan local, les mises en œuvre, les acteurs sont confrontés à des déplacements, voire une redéfinition de leur mission* » (PEREZ-ROUX & SALANE, 2013).

Une des orientations proposée par les formateurs dans ce cursus est de nous accompagner dans ces évolutions en nous amenant progressivement à un certain niveau de réflexivité. Elle portera nécessairement en premier lieu sur notre parcours et nos pratiques professionnels pour nous permettre de pouvoir comprendre ceux d'autres professionnels et de les accompagner dans la même démarche.

Dans ce cheminement proposé, l'écriture comme objet de distanciation et de formalisation est une proposition inscrite à la fois dans et en dehors du cadre évaluatif que chaque étudiant a pu s'approprier librement. C'est une invite à laquelle nous avons particulièrement adhéré et qui s'est révélée déterminante dans notre parcours en Master. Outil de formation de plus en plus utilisé, l'écrit peut prendre diverses formes et devient « *un moyen d'accéder à une histoire individuelle - et collective - (qui) a conquis sa place en sociologie, afin de rendre compte de phénomènes qui échappent aux moyens d'investigation classiques.* » (OROFIAMMA, 2008). L'idée de travail de rédaction dans « l'après-coup¹ » dans une approche clinique avec des allers et retours

¹ Nous retiendrons ici la définition « d'après-coup » donnée par LAPLANCHE et PONTALIS et citée par CHAUSSECOURTE qui éclaire notre propos où il est question avec l'emploi du « verbe « remanier », l'idée de l'influence du présent sur la relecture et l'efficience ainsi donnée au passé. » (CHAUSSECOURTE, 2010).

entre pratique professionnelle, vécus et conceptualisation nous a permis de nous distancier de notre subjectivité et de (re)-donner du sens à notre parcours.

Nous souhaitons ici donner à lire un extrait d'un écrit autobiographique, genèse d'un processus qui amènera à notre inscription à ce Master et qui a participé au choix de notre sujet de recherche.

« En 2014, après 18 ans de ma carrière passés dans le milieu de l'enseignement spécialisé de l'Education Nationale du premier degré, je demande une mutation vers le milieu ordinaire. J'ai pris cette décision d'une façon que je pensais « raisonnée » pour des raisons personnelles et professionnelles. Dès le changement de poste, et à ma grande surprise, je ne m'y suis pas « retrouvée », me sentant déstabilisée, en souffrance, en perte de sens, pas à ma place, questionnant ma légitimité et ayant le sentiment de « ne pas faire du bon boulot » dans le milieu ordinaire. L'an dernier, face à ce malaise qui dure, je me juge sévèrement : j'ai un poste « idéal » dans une école « rêvée » et pourtant je me sens mal et le vis comme une épreuve. Je m'enjoins « d'agir » et je pense qu'il est temps pour moi de quitter l'enseignement car « je ne dois plus y être à ma place », j'engage un projet de reconversion professionnelle, sans doute par fuite, et sans saisir les raisons profondes qui m'y amènent. »

Cet écrit nous permet de prendre conscience, qu'engagée dans un cheminement de reconversion professionnelle dont le Master IFF faisait partie, nous traversons une crise identitaire et d'aborder ainsi une réflexion plus profonde concernant cette reprise d'études, notre rapport au(x) Savoir(s), notre parcours professionnel et personnel.

Lors d'échanges sur ces écrits au cours d'une séance de travail, notre guidant avait attiré notre attention sur un moment de « surprise » verbalisé : l'annonce faite à des collègues enseignants de notre projet de quitter l'enseignement et qu'ils avaient reçue comme un choc.

Bien que cela semble dans l'air du temps, il est toujours mal venu à l'heure actuelle, de parler de ses doutes et de ses difficultés dans l'éducation nationale et encore plus d'envisager de quitter un poste, particulièrement dans le premier degré. *« A l'image du maître d'école s'attache l'évidence de l'amour des enfants, de l'oblation, et donc d'une fidélité indéfectible : c'est un métier que l'on ne quitte pas, ou, plus exactement,*

ce n'est pas un métier que l'on quitte, au gré des humeurs ou des opportunités ».
(QUINSON, 2004)

L'invitation à questionner ce moment de « surprise » nous a permis de saisir que c'était notre propre étonnement en retour devant le choc ressenti par ces collègues qui avait fait sens, nous amenant à une prise de conscience et permettant de formuler cet impensé : une transition « inaboutie » entre deux postes vécue comme une épreuve. Deux collègues ont connu des changements professionnels comparables à celui que nous avons vécu et nous en avaient fait part : une mobilité dans une idée de « perte de niveau », l'un quittant un poste de directeur, l'autre un poste d'enseignant-éducateur très prenant, pour redevenir adjoints, sans le vivre comme une « épreuve » professionnelle et/ou personnelle. Cette remarque nous a donné ainsi l'envie d'aller y voir de plus près...

Quittant un poste 1 pour un poste 2, nous ne parvenons pas à retrouver un certain état de stabilité. Fuir et aller jusqu'à quitter l'enseignement pour « mettre fin à l'épreuve » sans en avoir rien compris au risque de ne pas retrouver un équilibre ? Faire sens, n'est-ce pas à ce niveau que se situerait la « mise à l'épreuve » ?

Qu'avions-nous « trouvé » dans le poste 1 que nous n'avons pas retrouvé dans le poste 2 ? Qu'est-ce qui nous fait dire que la transition n'est pas « aboutie » et par opposition nous demander quelles ont été les conditions pour que celle de nos collègues « le fût » ? Dès qu'énoncé, ce questionnement nous a semblé une évidence car quelque chose résonnait (raisonnait ?) et éveillait une curiosité à aller entendre, croiser et comprendre chez des collègues ce mouvement qui est discrètement tu dans la profession. Comment s'emparent-ils de leur métier au moment de cette transition « particulière » car socialement questionnante et comment reconstruisent-ils leur rapport à ce métier ? Comment s'explique cette « réussite » : retrouver un équilibre, une cohérence...

Pour tenter de comprendre, il est nécessaire de s'intéresser de plus près à l'idée de carrière : « *Considérer les carrières individuelles ou collectives d'un point de vue dynamique revient alors à s'intéresser aux processus longitudinaux à l'œuvre dans le déroulement de ces carrières* » (ECKERT, 2014).

3 Questionnement

Dans le contexte socio-économique de notre époque où prévaut une certaine flexibilité, les carrières professionnelles ne sont plus forcément linéaires ou durables mais soumises parfois à de l'incertain, du provisoire. Elles deviennent des « parcours professionnels », souvent intimement liés aux parcours personnels, et amènent les salariés à vivre des mobilités. Chacun vit un parcours singulier et difficilement prévisible articulé autour de transitions volontaires ou subies amenées par des changements, des aléas, la conjoncture, un évènement : changement de poste ou de métier, entrée en formation, période de chômage, départ en retraite...

« ...ce qui caractérise le parcours, qu'il soit biographique, personnel ou professionnel c'est justement les aléas qu'il lui faut prendre en compte dans une conjoncture capricieuse, de plus en plus marquée par l'effacement de repères structurants » (BOUTINET, 2014). Si chacun connaît un parcours unique, ne pourrait-on pas trouver certaines similitudes dans des trajectoires professionnelles d'enseignants du premier degré de l'éducation nationale ?

Dans le premier degré de l'éducation nationale, la plupart des mobilités s'effectuent à un niveau « équivalent », les enseignants quittant un poste pour un autre de niveau similaire, souvent dans une école différente, dans le cadre des règles de mutation, ce ne sont pas ces situations qui nous intéressent dans notre questionnement.

Muter d'un poste d'enseignante spécialisée à un poste d'enseignante ordinaire, même si cela reste dans le champ professionnel de l'éducation nationale, peut renvoyer à l'idée de carrière à « rebours » avec une position professionnelle considérée comme plus « basse » par rapport au poste quitté. De nombreuses personnes vivent des trajectoires professionnelles similaires qui passent souvent inaperçues car on relève plutôt la promotion redéfinissant un positionnement social à un niveau supérieur. Nous questionnerons cette idée dans la suite de notre développement.

Divers échanges avec nos pairs, nos formateurs, des professionnels du champ de l'éducation ou du secteur privé nous confortent dans le choix de ce domaine à questionner : la mobilité professionnelle considérée comme un recul dans une carrière et comment les individus la vivent. Beaucoup partagent l'idée de méconnaissance ou

de non visibilité de ce sujet, passant plutôt inaperçu car renvoyant à des « non-dits », des « tabous » sociaux avec en arrière plan une idée de déclassement professionnel. Dans un souci de rigueur, nous allons poser des jalons pour construire notre propos, partant d'un champ large, nous chercherons à comprendre certains concepts et à les interroger pour l'enseignement du premier degré de l'éducation nationale puis en ce qui concerne les sujets de notre étude.

3.1 Les représentations sociales sur les trajectoires de carrière, des « évidences » à questionner ?

Nous allons à ce stade introduire plusieurs concepts sociologiques et délimiter ceux que nous allons utiliser dans notre recherche.

Il y a des enjeux subjectifs et symboliques importants à propos de la mobilité professionnelle partagés de façon générale dans la société. Il nous apparaît important d'en prendre la mesure et de questionner ces **représentations sociales** apparaissant comme des évidences qui influencent fortement les vécus des professionnels. Selon ABRIC il s'agit d'une « *vision fonctionnelle du monde, qui permet à un individu ou à un groupe de donner sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place* » (ABRIC, 1994). Elles peuvent être vues comme des grilles de lecture de la mobilité professionnelle, mais nous en limiterons le questionnement, tant ce champ est vaste et riche.

L'auteur précise que la connaissance des théories des représentations sociales représente un intérêt de premier ordre car « *le repérage de la vision du monde que les individus ou les groupes portent sur eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales* » (ABRIC, 1994).

La plupart des individus d'un **groupe social** (au sens large : la société française, par exemple ou plus restreint : la famille, les membres d'une association...) partagent, adhèrent et se conforment à des **normes sociales**, règles de conduites explicites et implicites qu'il convient de suivre dans ce groupe pour s'y inscrire, y vivre et y

demeurer. Ils y pratiquent des **interactions sociales**, influences réciproques en entrant en contact.

« Travailler », « faire un métier », « avoir une profession² », rattache à une catégorie socioprofessionnelle, qui constitue un groupe d'appartenance et procure au sujet un **statut** qui est, ici, la position sociale qu'il occupe dans la société, le prestige dont il bénéficie en son sein. On se définit ou on est souvent défini par le métier que l'on exerce. « *Il (le statut social) constitue un indicateur synthétique de la position socio-économique des individus, dont la profession est un élément central³. Il est aussi au cœur d'analyses plus dynamiques en terme de mobilité sociale et de déclassement* » (RUI, 2014)

En France, le travail est perçu comme une valeur sociale et personnelle. « *Les français se caractérisent au niveau international comme étant ceux qui accordent le plus d'importance au travail dans la réalisation de soi* » (COSTE, 2014). Une norme sociale communément partagée dans la société française est que le parcours professionnel d'un sujet, entendu aussi comme sa « carrière professionnelle » se conçoit dans une idée de maintien de niveau ou de progression ascendante, de promotion, d'ascension sociale avec différentes étapes. On trouve d'ailleurs dans le langage courant des expressions telles que « faire carrière », une « brillante carrière », la « réussite professionnelle », et à contrario « briser une carrière », qui confortent cette idée.

L'**influence sociale**, pression que subissent les individus de la part du groupe (ou de la société entière) en regard des valeurs partagées, agit sur la plupart des sujets et leur vie professionnelle, les amenant à chercher à maintenir leur statut social ou à le faire progresser avec en toile de fond la réussite professionnelle. Pour tenter de la mener à bien, le sujet sera conduit à vivre des mobilités professionnelles au cours de sa carrière. Comprendre le concept de mobilité peut aider à comprendre le vécu des acteurs.

3.2 Des mobilités.

Le concept de **mobilité** peut être envisagé comme « transversal » car il recouvre des domaines et des lectures multiples et a été étudié dans de nombreux champs

² Dans son acceptation dans le langage courant et non pas sa définition en sociologie : « *Activité, état, fonction habituelle d'une personne qui constitue généralement la source de ses moyens d'existence* » CNRTL.

³ C'est nous qui soulignons.

scientifiques. « *La mobilité est le caractère de ce qui peut être déplacé ou de ce qui se déplace par rapport à un lieu, à une position* » (CNRTL).

On peut accoler de nombreux substantifs au mot « mobilité » qui vont enrichir sa polysémie et permettre différentes interprétations, par exemple dans le domaine du champ du travail : mobilité professionnelle, mobilité géographique, mobilité sociale...

Nous n'évoquons pas ici les **mobilités géographiques** qui représentent le changement de lieu de travail et/ou de vie d'un actif, même si elles accompagnent parfois un changement de poste chez les enseignants.

3.2.1 La mobilité sociale.

Il est intéressant de se pencher sur l'idée de **mobilité sociale**, concept sociologique qui étudie les mouvements des individus entre les différentes positions de l'échelle sociale, il est imprégné de subjectivité plus ou moins partagée par l'ensemble de la société. Entendue comme un premier niveau de lecture, elle est établie en général à partir du **statut** professionnel⁴, et surplombe et englobe le champ de la mobilité professionnelle.

La mobilité sociale peut être **intergénérationnelle** et désigner le changement de position sociale d'un sujet par rapport à celle de ses parents ou **intra-générationnelle** et concerner le changement de position d'un individu au cours de sa vie. C'est cette dernière qui nous intéresse. La mobilité sociale se décline en trois niveaux :

- **mobilité sociale ascendante** : dans le cas où elle se déroule vers une position considérée comme plus élevée, dans une idée de promotion sociale,
- **mobilité sociale descendante** : c'est le cas contraire,
- **mobilité sociale horizontale** : dans le cas où elle s'effectue pour une position de même niveau ou considérée comme telle sans qu'on puisse établir un classement de valeur.

Ce concept est le fruit d'une longue évolution de nos sociétés démocratiques dites « ouvertes » avec l'idée que chaque individu aurait le droit d'accéder à n'importe quelle position sociale en s'appuyant sur ses capacités et son mérite. (Comprendre la mobilité sociale, 2017). Il est actuellement beaucoup questionné dans notre époque en

⁴ La notion de « statut professionnel » s'applique à la population active ayant un emploi. Elle permet de distinguer les salariés des non-salariés. (INSEE, 2018). Différent de « statut administratif ».

tension car en profonde mutation au niveau sociétal, tant en ce qui concerne le marché du travail que celui du champ de l'éducation avec ce constat énoncé par PEUGNY cité par MORAIN : « *Plus d'éducation, mais moins de mobilité sociale, voilà qui ne peut qu'interpeller dans une société qui s'est construite autour du rôle central de l'école dans le processus de promotion sociale* ». (MORIN, 2013)

3.2.2 Concept de mobilité sociale et déclassement.

Dans la suite de nos définitions, il nous apparaît essentiel à ce stade de notre développement d'évoquer la question du **déclassement**, que nous avons cité plus haut, concept associé au départ à celui de mobilité sociale. Il évoque l'idée d'une trajectoire sociale descendante qui aboutit pour un sujet à se trouver dans une position sociale de classe inférieure par rapport à celle des parents.

Comme pour la mobilité, on peut y adjoindre divers substantifs : déclassement inter ou intra-générationnel, professionnel...et en nuancer ainsi le sens et la définition. Nous ferons ici la même remarque que pour d'autres concepts soulignant, à la suite de Sylvain MORIN, que « *la notion de déclassement recouvre, tant chez le chercheur que dans l'opinion, des définitions variées. / ...notamment sur la mesure du déclassement* ». (MORIN, 2013).

Pour tenter de mesurer le déclassement, il faut définir deux termes et les mettre en relation. Illustrons un exemple de déclassement intergénérationnel dans le cadre de la mobilité sociale : le terme A sera l'emploi occupé par les parents et le terme B l'emploi occupé par le sujet au même âge, puis il faut les comparer en les classant hiérarchiquement selon les matrices de la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles⁵ (PCS). Si B a un classement moindre par rapport à A, il y a la qualification de « déclassement ».

Dans l'actualité, on évoque souvent le déclassement scolaire, appelé parfois déqualification, pour décrire la situation des jeunes entrant sur le marché du travail et qui occupent des emplois pour lesquels ils sont surqualifiés, soit en A, l'emploi visé par

⁵ Editée par l'INSEE, elle classe la population selon une synthèse de la profession (ou de l'ancienne profession), de la position hiérarchique et du statut (salarie ou non). Elle comporte trois niveaux d'agrégation emboîtés : les groupes socioprofessionnels, les catégories socioprofessionnelles et les professions. (INSEE, 2018)

le niveau d'études du sujet et en B, l'emploi occupé à la sortie des études d'un niveau mesuré plus faible que celui auquel le sujet pouvait prétendre.

Le terme de déclassement peut également être utilisé de façon générale et est d'ailleurs entré dans le langage courant. Régulièrement évoqué avec la « *peur du déclassement* » (et cependant à ne pas confondre) définie par Eric MAURIN qui évoque le ressenti général de crainte de perdre son emploi, sa position sociale dans un contexte tendu de chômage et de précarité sur le marché du travail et plus largement dans la société. Même si tous ses membres ne sont pas concernés, cette crainte plus ou moins réelle, plus ou moins justifiée se partage par contagion et agit sur l'inconscient collectif et les représentations sociales dans la société française. « *C'est une notion psychologique et sociale distincte de la réalité du déclassement proprement dit, notamment sur le plan quantitatif... Sont concernés par la peur du déclassement des individus qui ne le subiront peut être pas.* » (ARNOULD citant MAURIN, 2009).

A la suite de Sylvain MORIN, nous souhaitons mobiliser et utiliser ce concept de **déclassement** pour définir et qualifier de façon plus fine le mouvement descendant dans la carrière professionnelle des sujets de notre étude qui concernera le déclassement intra-générationnel et que nous développerons dans la suite de notre argumentaire. Il évoque « *l'évolution du contenu des emplois et de l'expérience au travail qui, là encore, peut renvoyer à des formes réelles de déclassement. Un salarié peut garder son emploi mais faire face à de telles modifications de son activité que cela dégrade l'ensemble de son expérience sociale.* » (MORIN, 2013).

3.2.3 Mobilité professionnelle : une notion complexe.

Le terme « mobilité professionnelle », souvent utilisé, n'est pas défini de manière consensuelle et renvoie à de multiples réalités et catégorisations, ce qui en fait sa complexité. Nous retiendrons la définition énoncée ainsi : « *La mobilité professionnelle s'entend comme tout changement majeur dans les demandes de rôles ou le contexte du travail au cours de la carrière d'un individu.* » (VALLERY, BOBILLIER-CHAUMONT, BRANGIER, & DUBOIS, 2016). Dans certaines démonstrations, cette notion englobe à la fois le changement de poste mais aussi le processus dans son ensemble faisant du sujet l'acteur de sa mobilité professionnelle et à ce titre, relève le caractère individuel,

spécifique et imprédictible de chaque itinéraire défini dans une temporalité et un contexte précis.

La mobilité professionnelle est elle-même catégorisée de façon « *classique* » comme l'énoncent VALLERY, BOBILLIER-CHAUMONT, BRANGIER, & DUBOIS :

- **inter-organisationnelle** ou externe : se réalise à l'extérieur de l'organisation de départ.
- **intra-organisationnelle** ou interne, elle concerne le changement d'emploi à l'intérieur d'une même organisation. C'est celle qui nous intéresse pour parler du parcours de nos sujets.
- **verticale** (hiérarchique) et nous pouvons préciser ici ce qui a été évoqué pour la mobilité sociale avec les notions de mobilité ascendante et descendante.
- **horizontale** (fonctionnelle) : il s'agit de changer de fonctions professionnelles au sein de son métier ou dans un périmètre très proche ; ou **radiale** : rapprochement vers le centre de prise de décision.
- **définitive** ou **provisoire**.
- **choisie** (initiée par le salarié) ou **subie** (imposée par l'organisation).

Différentes formes de mobilités professionnelles peuvent être combinées. Mais « *On notera que ces distinctions sont très peu nuancées, ne reflétant que de manière très partielle la complexité des situations* » (ROGER & VENTOLINI, 2006, cités par (VALLERY, BOBILLIER-CHAUMONT, BRANGIER, & DUBOIS, 2016).

Il nous semblait important d'évoquer ces concepts que nous allons compléter pour préciser de plus en plus l'aire dans laquelle évoluent les sujets de notre étude et dont nous qualifierons plus loin les mobilités professionnelles.

3.2.4 Comment est perçue la mobilité professionnelle dans le premier degré de l'éducation nationale ?

Nous avons choisi d'étudier une partie de la carrière des sujets interviewés qui ont traversé une phase de mobilité professionnelle. Nous allons désormais questionner les représentations sociales à l'œuvre sur ce sujet de façon générale et dans le milieu de l'enseignement. « *L'évaluation de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré engage la valeur que l'on attribue au métier et à ses membres* » (QUINSON, 2004). Le mot « **valeur** » est polysémique et peut s'entendre

comme « *ce que représente quelqu'un ou quelque chose, quantitativement, financièrement, qualitativement ou symboliquement* » (CNRTL). On peut ici y adjoindre la définition de valeur au sens de la représentation synthétique des convictions et des conduites qui sont considérées comme importantes et qu'une personne partage avec son groupe social.

Quand nous avons intégré le métier d'institutrice à l'issue de notre formation initiale et à l'obtention du concours au début des années 1990, cela était envisagé dans une perspective à long terme de « faire carrière dans l'enseignement » et était, à l'époque⁶, socialement partagé et valorisé dans notre milieu social d'origine, le milieu professionnel qui nous accueillait, mais aussi plus largement dans la société. Nous pourrions même parler de « *prestige social et intellectuel* » (FARGES, 2011) en ce qui concerne les représentations au niveau de « *la valeur sociale*⁷ » de ce métier notamment dans notre milieu d'origine.

Ceci sous-entendait également de façon implicite l'idée d'une trajectoire de carrière au moins linéaire, au mieux ascendante sans quitter l'éducation nationale. On peut dire que nous avons fait nôtres ces valeurs explicites ou implicites dans notre domaine professionnel. Les possibilités de « promotion » s'offrant étant internes : « *Le fait de devenir maître formateur, voire directeur d'école ou instituteur spécialisé est perçu comme une promotion par les intéressés et par les autres acteurs. Etre nommé dans une de ces promotions professionnelles correspond à une forme de distinction professionnelle qui revient à « monter en grade » dans une logique de réussite professionnelle* » (QUINSON, 2004).

Le terme « mobilité » est peu employé jusqu'à présent dans l'éducation nationale, alors qu'il est largement usité dans les autres fonctions publiques ou dans le secteur privé. Dans le premier degré, les expressions courantes de « participer au mouvement » ou « demander une mutation » se rapportent au changement de poste. Nous choisissons d'utiliser le vocable de mobilité en cela qu'il nous permet une définition faisant la liaison avec les concepts sociologiques cités plus haut, et l'étude d'un moment de la carrière dans l'éducation nationale de nos sujets. Si nous traitions

⁶ Ce qui a rapidement décliné à la fin des années 1990 et n'est plus perçu ainsi. (FARGES, 2011)

⁷ « Par valeur sociale, nous comprenons le « privilège de considération sociale » dont les enseignants bénéficient par le « prestige » particulier de leur profession. » (FARGES, 2011)

de l'ensemble de la carrière, il y aurait sans doute un effet de lissage ne permettant pas de comprendre ce qui se joue dans une temporalité plus courte dans la transition entre deux postes. « *Il est remarquable de constater que la notion de carrière, qui laisse présager des perspectives de promotion, est connotée positivement alors que la notion de mobilité est plus ambivalente... à bien des niveaux ; elle peut être désirée ou subie, objective ou subjective, de court terme ou de long terme. Elle correspond à chaque fois à des réalités différentes* » (BOURCIER, 2006).

La mobilité descendante est perçue et définie comparativement et par opposition à l'idée de mobilité ascendante, implicite social partagé sur l'idée de carrière.

Au cours de notre carrière, nous avons connu des mobilités professionnelles par mutation qui ont toutes été choisies, dessinant une trajectoire linéaire ou ascendante. Concernant notre dernière mobilité, bien que décidée et semblant se faire dans une trajectoire linéaire, nous l'avons subjectivement mal vécue avec pour conséquences ce qui s'apparenterait ou représenterait finalement une trajectoire descendante, nous y reviendrons.

« *Nombreux bénéfices sont attribués à la mobilité professionnelle, à l'exception évidente de la mobilité de précarité, de la mobilité descendante du point de vue des travailleurs*⁸ et de la rotation du personnel non voulue du point de vue des organisations. » (VALLERY, BOBILLIER-CHAUMONT, BRANGIER, & DUBOIS, 2016). La mobilité descendante est associée à l'idée de déclassement et à sa crainte qui touche toutes les couches de la société et qui devient parfois une véritable « *angoisse sourde, qui tarabuste un nombre croissant de français, repose sur la conviction que personne n'est "à l'abri", qu'une épée de Damoclès pèse sur les salariés et leurs familles, que tout un chacun risque à tout moment de perdre son emploi, son salaire, ses prérogatives, en un mot son statut* » (MAURIN, 2009)

Cette crainte agit de façon implicite et silencieuse sur tous les actifs, même ceux de la fonction publique et induit une perception négative de tout ce qui peut amener à une perte de statut social. « *Il (le statut social) est aussi au cœur d'analyses plus dynamiques en terme de mobilité sociale et de déclassement* » (RUI, 2014).

⁸ C'est nous qui soulignons.

Ainsi, cette question, la mobilité professionnelle descendante, est très peu évoquée et souvent éludée dans les conversations dans les écoles et en dehors. Entreprendre ce travail de recherche sur ce thème nous aura permis d'en prendre conscience.

3.3 Qualifier la mobilité professionnelle des sujets de notre étude.

3.3.1 De la difficulté à se saisir et nommer les postes concernés

Il nous a été difficile de trouver les mots pertinents pour nommer les postes occupés par les sujets concernés dans l'objet de notre recherche. On les désigne en permanence par leurs noms (directeur d'école, maître spécialisé...) mais parvenir à trouver un substantif général représentant la position de ces postes et y englobant une notion abstractive de statut nous a paru ardu.

Pourquoi cela semble-t-il échapper à une qualification ? Devant la complexité à se saisir de ces réalités, de les qualifier, on peut faire l'hypothèse qu'il pourrait être question « d'obstacles épistémologiques⁹ » au sens où BACHELARD les a définis en évoquant notamment « *l'obstacle verbal* » qui se produit lorsqu'on croit expliquer un phénomène en le nommant » (ROUILLOT, 2009) : s'agit-il d'impensés qui nous sont propres, d'autres peu questionnés dans la profession ? N'y a-t-il pas un « sens commun » partagé qui pourrait faire l'objet d'une démonstration « logique » ? Cela pourrait être investigué plus particulièrement.

Nous ne sommes pas parvenu à nous extraire des obstacles épistémologiques et avons procédé par tâtonnement et hypothèses, en essayant de questionner notre perception de cette réalité, de procéder par analogie, par image, de renvoyer en appartenance à des catégories pour s'approcher de qualificatifs suffisamment intelligibles pour que l'on y comprenne les conceptions :

- de trajectoire ascendante dans l'idée d'une promotion sociale : passer d'un poste d'adjoint à un poste de directeur par exemple.

⁹ « *c'est une expression du philosophe Gaston Bachelard exposée dans La formation de l'esprit scientifique en 1938. Il s'agissait pour lui de montrer quels soubassements inconscients conduisent l'esprit du chercheur à mal interpréter des faits et à commettre des erreurs dans le domaine des sciences. Des obstacles, étymologiquement : ce qui est posé devant, viennent se placer entre le désir de connaître du scientifique et l'objet étudié* ». (ROUILLOT, 2009)

- de trajectoire descendante dans l'idée de déclassement¹⁰: passer d'un poste de directeur à un poste d'adjoint.

Dans un premier temps nous avons retenu les termes de « poste à responsabilités » et « poste à responsabilités moindre » pour essayer de synthétiser l'idée de l'activité du sujet à un niveau social supérieur. Mais cela n'est pas satisfaisant car les postes occupés par les individus concernés (directeur d'école, enseignant spécialisé ou formateur) se situent sur le même niveau hiérarchique que celui de professeur des écoles et sont regroupés sous le terme générique « d'enseignant » dans le RIME (Répertoire Interministériel des Métiers) sans changement de statut administratif, donc leur situation professionnelle diffère peu de celle de professeur des écoles sans spécialité, et le terme « responsabilités » ne peut convenir. Les différences se situeront notamment dans les rôles, lieux au sens large et conditions d'exercice du métier. La notion de hiérarchisation administrative intervient entre le niveau désigné et celui d'inspecteur. Il existe une sorte de flou statutaire concernant le directeur d'école, qui n'a ni un rôle de chef d'établissement, ni celui de supérieur hiérarchique de ses collègues, même s'il peut être perçu ainsi dans la société.

Puis nous avons hésité entre les dénominations de :

- poste « généraliste » ou poste « générique »,
- poste « spécialiste » ou poste « spécifique ».

Nous nous sommes intéressé au sens de chaque mot pour constater que leurs définitions sont proches, hors considérations linguistiques approfondies, et que l'un ou l'autre vocable pourrait être utilisé dans chaque catégorie. Cependant nous étions gêné par l'adjectif « spécialiste » qui nous renvoyait à l'expression « enseignant spécialisé », et rendait difficile pour nous la conception de certaines nuances avec directeur, formateur. De plus, dans le cheminement de l'élaboration de ce travail de recherche, nous avons eu une discussion avec l'un de nos professeurs à ce sujet, et le terme « générique » avait été usité et s'était comme « fixé » dans nos échanges, nous étions gêné à chaque fois qu'il était question d'utiliser d'autres mots. Ceci confirmant, entre autre, notre hypothèse d'un obstacle épistémologique relevant de notre propre fait.

Finalement, nous choisissons de retenir les termes de :

¹⁰ Comme nous l'avons défini en point 2.2.2

- poste « spécifique » (poste 1) : directeur d'école, enseignant spécialisé, formateur pour essayer de faire apparaître l'idée de missions caractéristiques à ces postes avec un certain niveau de cognition, une diversification des domaines d'expérience, une notion « d'engagement », avec accession à un rôle décisionnel et interpersonnel plus vaste.
- poste « générique » (poste 2), position standard qui est celle de professeur des écoles sans spécialité qui enseigne à des élèves dans une classe, aussi nommé administrativement « adjoint » par opposition à directeur d'école. Avec missions (plus) « *simples* » ou (plus) « *limitées* », une notion d'engagement « moindre » par rapport au poste spécifique. C'est l'idée d'un niveau moins élevé dans le développement et le rôle social, avec l'hypothèse d'une perte, de l'abandon de prérogatives, de « rétrécissement » des interactions, des liens, des expériences, ce que nous expliciterons plus après.

3.3.2 Qualifier la mobilité professionnelle d'un poste spécifique à un poste générique.

Changer de poste d'affectation dans l'enseignement du premier degré rentre dans le champ de la mobilité professionnelle. Nous allons en préciser la nature concernant les trajectoires professionnelles descendantes analysées dans notre recherche : le passage par choix d'un poste « spécifique » (directeur, enseignant spécialisé, formateur) à un poste « générique » de professeur des écoles sans spécialité.

Ceci a tout d'abord supposé l'entrée de nos sujets d'étude dans l'éducation nationale puis l'occupation pendant quelques années d'un poste « générique » ou standard¹¹ avant l'accession au poste « spécifique » concerné. Trois sujets ont débuté leur carrière en temps qu'instituteur puis on intégré le corps des professeurs des écoles par ancienneté ou par concours. Le quatrième a débuté en temps que professeur des écoles. Les sujets ont accédé au poste spécifique par différentes conditions : certification, postes à profil, entretien...donc en faisant la démarche de franchir une étape par rapport au niveau générique.

¹¹ à savoir instituteur (recrutement avant 1992) ou professeur des écoles (recrutement après 1992 ou intégration dans ce corps par concours ou ancienneté).

On notera des changements significatifs à la prise de fonction dans le poste « spécifique » en termes de : rôle, tâches et missions ; de « quantité » d'activité ; cadre, conditions et environnement de travail ; groupe d'appartenance et conditions d'accès à ces postes. Nous pouvons en présenter quelques aspects de façon synthétique avec la position standard, le poste de professeur des écoles, qui nous sert de base de comparaison :

	poste	missions	cadre d'exercice	conditions d'accès
position générique	instituteur ou professeur des écoles	missions pédagogiques	école	concours
position spécifique	directeur	missions pédagogiques, administratives et sociales	école (+ réseau ¹²)	avoir été PE ¹³ entretien, inscription sur une liste d'aptitude
	conseiller pédagogique / formateur	missions pédagogiques, d'encadrement et de formation dans le champ défini	circonscription	avoir été PE obtenir une certification (CAFIPMF ¹⁴)
	enseignant spécialisé	missions pédagogiques spécifiques dans le contexte d'un dispositif d'éducation inclusive, expertise et réponses, personne ressource	école (+ réseau)	avoir été PE obtenir une certification (actuellement CAPPEI ¹⁵)

Nous définirons ici la mobilité professionnelle retenue en lui accolant, à la suite de MAILLIOT le substantif « interne » comme définit : « *Soit on change de métier, mais on reste dans le même milieu de travail : c'est ce qu'on appelle une mobilité interne, cela peut s'objectiver par un changement de poste, par un changement de fonction, par un changement de catégorie professionnelle, etc. Ici, l'activité reste plus ou moins stable du côté du « service à rendre » mais elle bouge du point de vue du contenu du travail, du côté des tâches.* » (MAILLIOT, 2011). Nous avons donc affaire à des **mobilités fonctionnelles**, c'est-à-dire que les sujets ont changé de fonction dans un même niveau hiérarchique dans le premier degré de l'Education nationale sans changement de statut administratif.

¹² Ceci sera développé en point 3.6.1.1

¹³ Professeur des Ecoles

¹⁴ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur

¹⁵ Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive

Donc pour définir et analyser de façon opératoire ce que nous cherchons, nous nous intéresserons à la **mobilité professionnelle fonctionnelle interne descendante** d'enseignants du premier degré de l'Education nationale et la **transition**¹⁶ qu'est le passage d'un poste spécifique à un poste générique.

Dans cette idée de transition dans une trajectoire descendante, qu'est-ce qui a permis, facilité la transition ? Quelles sont les compétences que les sujets ont développées dans le poste 1 et qui ont été transposables ou qui pourraient l'être dans le poste 2 ?

4 Les entretiens, méthodologie :

Notre réflexion s'inscrit dans les champs de la sociologie de l'éducation et du travail et cherche, dans une démarche compréhensive, à rendre compte de l'activité des interviewés dans une dimension psychosociale. Nous avons mené des entretiens semi-directifs pour recueillir les propos des sujets sur leur activité dans son contexte, comprendre les liens avec les autres acteurs rencontrés. « *Travailler avec et à partir d'entretiens s'inscrit dans le choix d'une problématique qui privilégie la mise en évidence de processus et de logiques d'action, et qui s'intéresse à la découverte des mondes de références de groupes sociaux ou de catégories de personnes précisément identifiées.* » (DEMAZIERE & DUBAR) cité par PIERRET, 2005).

Nous élaborons une liste d'une dizaine de membres de l'éducation nationale qui, à notre connaissance, ont connu des trajectoires professionnelles descendantes dans les termes que nous avons défini. Nous contactons trois personnes par mail pour présenter l'objet de notre sollicitation, le contexte dans lequel il s'inscrit et les solliciter pour mener des entretiens exploratoires en en présentant le cadre. Cet échange a pour but d'explorer notre sujet et savoir si notre questionnement est valide et partagé. Notre choix se porte sur trois profils représentant un panel de ce que nous avons qualifié de « poste spécifique » au sein de l'enseignement du premier degré de l'éducation nationale. Les trois premières personnes contactées répondront positivement à notre sollicitation.

¹⁶ Passage d'un état à un autre (CNRTL). « *Nous définissons la transition comme un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé 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* » (PEREZ-ROUX & BALLEUX, 2013)

Voici un tableau synthétique présentant la mobilité professionnelle étudiée :

Sujet	poste spécifique	lieu d'exercice	poste générique	lieu d'exercice
Nicolas	Directeur	Ecole élémentaire	professeur des écoles adjoint sans spécialité	Ecole élémentaire
Inès	Professeur des écoles spécialisé ff (faisant fonction)	EREA ¹⁷ (second degré)	professeur des écoles adjoint sans spécialité	Ecole élémentaire
François	Sollicité pour expérience d'Inspecteur EN ¹⁸ ff, expérience retenue : Formateur TICE	Circonscription 1 ^{er} degré + niveau national	professeur des écoles adjoint sans spécialité	Ecole élémentaire
<i>ajout d'un autre sujet d'étude, ceci sera développé dans la suite de l'exposé :</i>				
<i>Catherine</i>	<i>Professeur des écoles spécialisé</i>	<i>CLIS en école élémentaire</i>	<i>professeur des écoles adjoint sans spécialité</i>	<i>Ecole élémentaire</i>

Nous avons questionné leur parcours de mobilité vers un poste 2 « générique » pour voir s'il était possible de dégager des constances qui permettraient de caractériser cette idée de mobilité descendante et de comprendre ce qui a permis la transition.

Au moment de leur exploitation, nous avons pu trouver dans ces trois recueils des matériaux à explorer en suffisance pour questionner notre recherche et, sur les conseils de notre guidant, nous n'avons pas eu besoin de poursuivre avec d'autres entretiens.

4.1 Le guide d'entretien.

Les entretiens de type semi-directif se sont basés sur des questions ouvertes portant sur leur activité dans le poste 1, la transition puis le poste 2 d'une durée totale comprise entre 1h00 et 1h20. Il s'agit pour l'intervieweur de poser des questions suffisamment « larges » dans un thème prédéfini dans le guide d'entretien afin de laisser le sujet s'exprimer, de lui laisser le temps d'énoncer, de faciliter l'expression, de partir sans à-priori et pour chercher à entendre, à comprendre. L'enregistrement, puis le traitement des propos nous permettrons d'essayer d'appréhender ce qui caractérise les deux types de postes et ce qui se joue dans la transition, ce que les sujets en disent dans une approche compréhensive. « Ainsi, chaque entretien est un moyen d'avoir

¹⁷ Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté

¹⁸ IEN : Inspecteur de l'Education Nationale

accès à une histoire, à un monde qui par delà sa singularité est aussi celle ou celui d'un groupe ou d'une catégorie de personnes...Privilégier la parole de l'autre suppose d'adopter une démarche de type inductif qui considère que le travail sur les matériaux ainsi recueillis va permettre de produire des théorisations du phénomène étudié » (PIERRET, 2005).

Sur les conseils de notre guidant, nous avons également demandé aux interviewés d'évoquer des moments emblématiques de plaisir ou déplaisir sur le plan professionnel parce qu'ils sont souvent « marquants » et plus facile à se remémorer, ainsi que d'essayer de les illustrer par des images ou des métaphores¹⁹. Ces propositions faites par les sujets au cours des entretiens traduisent une association rapide et synthétique avec des expériences, au cœur de l'évocation de l'action, elles peuvent être une forme de langage imagé permettant une certaine « compréhension » partagée, voire une abstraction là où parfois, les mots peuvent manquer pour décrire une situation, un sentiment, un phénomène. Selon LAKOFF, nous utilisons quotidiennement des métaphores dans tous les domaines de notre quotidien qui « définissent ainsi un réseau de relations entre les choses qui constituent notre expérience personnelle du monde et notre perception culturelle » (PIERENS, 2017).

La métaphore est à elle seule un concept très utilisé en sociologie se déclinant en plusieurs catégories, nous même y recourons dans la suite de notre argumentaire. « Grâce à la métaphore le chercheur forme les nouveaux prédicats d'observation, regarde les phénomènes sociaux « comme si », schématise les relations entre des énoncés et les rend intelligibles en tant qu'objets particuliers d'expérience. » (BUSINO, 2003)

Bien qu'invités à plusieurs reprises à associer des images, des métaphores à des moments forts de leurs vécus, nos sujets n'ont pas pu en attribuer à chaque circonstance. Un sujet semble ne pas avoir « adhéré » à cette invite puisqu'il n'y a pas répondu et a continué son propos²⁰. Pour Nicolas : « je suis pas très image tu vois ? c'est difficile ce que tu me demandes, non je n'ai pas d'idée », puis revenant bien après

¹⁹ Figure d'expression par laquelle on désigne une entité conceptuelle au moyen d'un terme qui, en langue, en signifie une autre en vertu d'une analogie entre les deux entités rapprochées et finalement fondues. (CNRTL)

²⁰ Ce qui serait intéressant à investiguer, mais n'est pas ici notre objet.

sur cette question au cours de l'entretien en citant une image et en la justifiant. Il est possible qu'il ait eu besoin d'un temps de réflexion supplémentaire et que la poursuite lui ait permis l'élaboration.

La question de la temporalité qui traverse l'évocation d'une période de leur carrière est importante et en fait un récit biographique. Il s'agit de rappels, souvenirs et évocations dans le propos des interviewés qui ne sont pas toujours énoncés de façon chronologique. Il faut en extraire ce qui est signifiant dans l'analyse et il est parfois difficile de sélectionner ces données à questionner pour « rebondir » au cours de l'entretien. La personnalité des interviewés, leur facilité ou non à se livrer, le type de discours, leur niveau d'analyse, de réflexivité et le vécu partagé avant influent sur cette réception de l'information et son traitement. Pour deux des narrations, les propos étaient relativement chronologiques et leurs parcours plutôt linéaires, ce qui nous a simplifié la tâche. De plus, leurs évocations faisant appel à des champs dans lesquels s'inscrivent nos propres expériences professionnelles, nous nous sentions plus à l'aise, n'étant pas déstabilisé par le vocabulaire spécifique ou la découverte d'un milieu avec un type d'organisation administrative ou hiérarchique particuliers. Mais il est important de ne pas se laisser piéger par ce voisinage et nous avons en tête les propos de notre professeur en cours de Master IFF concernant la posture de l'intervieweur avant et pendant l'entretien face à l'expérience de l'interviewé : « *moins on a de représentations, plus on va s'approprier le vécu des autres* » (VILATTE, 2018).

En revanche, l'entretien du dernier sujet, qui a multiplié les postes au cours de sa carrière, n'a pas été aussi facile à mener et nous avons dû demander assez souvent des précisions et plusieurs éclaircissements parfois en décalage des interventions.

Nous avons été assez « perturbée » au cours des entretiens par le souvenir des mises en garde de nos professeurs concernant le critère de « *parole incarnée* » (PARAGOT, 2017) permettant de juger que les sujets se trouvent en situation d'évocation en « je » par rapport à l'utilisation de « on, nous » généralisante, c'est-à-dire prenant appui sur leur vécu personnel, leur activité. Nous avons prêté attention aux formulations, cependant, nous pensons que certains sujets, de par leur personnalité peut-être, sont restés très impersonnels. C'est plutôt leur attitude non verbale qui nous informait

qu'ils se trouvaient au cœur de l'évocation. Nous les sentions « habités » par leur discours, investis, plus animés en comparaison de leur évocation de moments collectifs plus larges, moins personnels.

4.2 De la facilité...

Les sollicitations auprès des interviewés ont été dans l'ensemble bien perçues. Notre questionnement a trouvé un écho et un intérêt positif auprès d'Inès et Nicolas, deux des protagonistes au départ de notre questionnement avec qui nous avons enseigné, qui ont accepté immédiatement l'idée de l'entretien et qui ont, l'un et l'autre, continué la discussion bien après.

C'est Inès que nous avons interrogée en premier lieu pour nous sentir « en confiance » pour nous lancer dans cette première expérience d'entretien et opérer des ajustements si besoin. Nous partageons avec Inès un parcours professionnel dans l'enseignement spécialisé auquel nous avons été, l'une et l'autre très attachées. Nous avons un intérêt certain pour les élèves en difficultés ou handicapés et leur prise en charge pédagogique et éducative et avons eu l'occasion d'échanger à de nombreuses reprises sur nos expériences. Il nous a fallu à ce titre rester « vigilante » et dans une posture de recherche, donc avoir un souci d'écoute et d'ouverture pour ne pas nous laisser piéger par cette proximité et presque faire un effort de concentration pour considérer les propos d'Inès comme complètement inédits. Et nous pouvons reprendre les propos d'HOROVITZ cités par BLANCHARD-LAVILLE pour évoquer ce « déjà-là » dont il faut tenir compte sans le nier pour cette recherche : « *Ce n'est pas une perte de mémoire, ni un déni de réalité, mais un espace potentiel ouvert à de nouveaux liens à travers le récit du présent.* » (BLANCHARD-LAVILLE, 2017)

Inès s'exprime facilement et avec clarté. Dans les premières minutes, elle prend le temps de formuler et a eu un souci de « bien faire » pour rendre son entretien exploitable dans notre intérêt, cherchant à obtenir notre validation, demandant des précisions, puis s'installant dans l'entretien. On sent dans son discours combien son expérience en EREA a été riche et a compté pour elle, notamment sur le plan relationnel.

Nicolas a particulièrement investi notre questionnement, nous avons senti chez lui l'agissement de notre regard porté sur son travail bien que cela ne soit pas en situation de travail incarné, mais en évocation et en référence à ce que CLOT et LEPLAT annoncent : « *Car au travail aussi, l'observation de l'intervenant à visée de connaissance produit un effet qu'on risque d'ignorer : le développement de l'observation chez l'observé... Observé dans son travail, il s'observe en travaillant.* » (CLOT & LEPLAT, 2005). En préambule de l'entretien, nous avons relevé ses propos : « *C'est marrant que tu t'intéresses à ça, ça m'a fait réfléchir ... à quand j'étais directeur...* ». Il s'enquiert ponctuellement de l'avancée de nos lectures, recherches. Il parle volontiers et avec aisance, prenant soin d'argumenter. Il y a peu de « blancs » dans son discours et l'entretien a été le plus long.

Nous sentons chez lui un besoin de ne pas « *se mettre en avant* », de rester « *humble* » sur le poids de son action dans les postes occupés, attitude en phase avec sa personnalité. Il nous a semblé que ce souci chez lui a parfois « entravé » l'expression de matériel à exploiter, car le plus souvent, malgré les relances, les demandes de précisions, il restait « vague », minimisant son rôle au profit d'un collectif. De courts passages à saisir dans de longues tirades expriment néanmoins nettement son activité. Il fait de nombreux parallèles entre son activité à l'école et ce qu'il a vécu au niveau de son engagement pour sa commune pour affirmer et illustrer son idée d'« *être un parmi d'autres* ».

4.3 A la difficulté.

François, bien qu'ayant accepté de suite le rendez-vous avec enthousiasme a semblé plus réticent quand nous nous sommes rencontrés. La relecture précise de notre questionnement l'a mis un peu dans l'embarras quand il a paru comprendre que la partie de son parcours qui nous intéressait plus particulièrement était le passage entre un poste de faisant fonction d'inspecteur à un poste de conseiller pédagogique. Nous avons perçu un mouvement de recul comme une inquiétude sur la façon dont nous pourrions, nous, l'entendre et le traduire, dans l'idée conçue socialement de « déclassement ». Il nous a demandé comment nous percevions ces changements. Notre réponse a porté sur la perception sociale en général et précisément sur notre

point de vue ouvert et sans jugement, sur notre recherche et l'intérêt que nous portions à ce sujet dans une idée de compréhension de ce que des enseignants en disaient. Nous avons réitéré le caractère de libre adhésion à cette recherche ainsi que sa confidentialité. Ces précisions en début d'entretien ont semblé le rassurer puisqu'il a ensuite immédiatement enchaîné en parlant de son parcours sans que nous ayons encore lancé le questionnaire.

François, dont le parcours professionnel est intimement lié au parcours personnel comme il le note, reviendra avec une pointe d'inquiétude plusieurs fois au cours de l'entretien sur le sujet : « *J'ai confiance en vous...* », « *Je peux vous faire confiance ?* ». Il est partagé entre le besoin et l'envie de narrer avec « *authenticité* » des moments de vie personnelle qui éclairent et justifient ses choix professionnels et sa peur d'un manque de confidentialité de notre part. Son discours est marqué par de longs moments de réflexion et de nombreuses onomatopées d'hésitation, nous sentons que, par moment, il pèse chacun de ses mots. Il fait de nombreuses digressions et des renvois théoriques et sollicite notre avis sur ces évocations. « *C'est pourquoi, même quand le contrat passé entre l'interviewer et l'interviewé a été parfaitement explicité et paraît clair, ils subsiste toujours des ambiguïtés et des incertitudes sur les raisons d'accepter un entretien et sur ce qui en est attendu.* » (PIERRET, 2005). Il nous faudra verbaliser à plusieurs reprises le contrat moral garant de confiance et proposer de passer certains points ou interrogations lui posant problème. Il répondra alors sans retenue à toutes les questions.

Cependant, cet « inconfort » perçu chez François nous a quelque peu déstabilisé et nous nous sommes trouvée comme « empêtrée » dans le début de cet entretien, pas tout à fait présente à notre tâche et provoquant ainsi un problème technique d'enregistrement.

Il nous faut à ce niveau apporter quelques éclaircissements qui nous paraissent importants. François, actuellement conseiller pédagogique, a fait fonction d'inspecteur dans la circonscription où nous enseignions l'an dernier et a été à ce titre notre supérieur hiérarchique. C'est par ailleurs au cours d'un échange concernant l'annonce de l'acceptation de notre demande de congé de formation, qu'il nous a fait part de son

obtention du Master IFF deux années auparavant. La façon dont il a présenté ce cursus, la pédagogie dispensée et les bénéfices qu'il en avait retiré, que ce soit à titre professionnel ou personnel, nous a incité à effectuer un changement d'option au profit du Master IFF.

Il s'agit ici de ne pas être dupe et d'entendre combien dans le début de cet entretien avec François se jouaient des parts de « *subjectivité* » (CHAUSSECOURTE, 2017). Cet instant de « *panique* » plus marqué que de raison devant un incident technique au début de l'entretien nous a permis d'en prendre conscience et de comprendre ce qui se jouait pour nous ressaisir, retrouver notre posture d'intervieweur présent à son entretien et disponible pour l'écoute.

Il est question ici de transfert et contre transfert à l'œuvre agissant à plusieurs niveaux sur les protagonistes, le cadre et l'objet de recherche lui-même, que cela concerne François ou nous-mêmes, le thème étudié, ce qui avait été vécu avant l'entretien, des charges symboliques représentées et de leurs effets et incidences. Il nous semble primordial, à la suite de PERROT, « *d'interroger le transfert (qui) semblerait alors, du point de vue même de la clinique de l'activité, incontournable pour penser l'action* ». (PERROT, 2017)

Les notions de transfert²¹ et contre transfert²² ont été théorisées par Freud, reprises par le courant psychanalytique et plus largement aujourd'hui dans de nombreux domaines, dont le courant de la clinique d'orientation psychanalytique, et sont reconnues comme inhérentes aux relations humaines.

« *« Dans son essence, le transfert efficace dont il s'agit, c'est tout simplement l'acte de parole. Chaque fois qu'un homme parle à un autre de façon authentique et pleine, il y a au sens propre, transfert, transfert symbolique – il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence »* déclare LACAN. *Le transfert n'est pas un artefact de la psychanalyse, il intervient dans le quotidien des relations, professionnelles ou non. Si on peut en méconnaître les effets quand il s'agit de qui passe par là, dans un instant*

²¹ Pour LAPLANCHE et PONTALIS, le transfert, « *c'est le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relations établies avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique.* » (LAPLANCHE & PONTALIS)

²² Ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci. (LAPLANCHE & PONTALIS)

de vie privée, il n'en va probablement de même lorsqu'on professe les métiers de l'humain. » (CIFALI, 2013 (5ème édition))

Nous comprenons ces concepts de transfert et contre-transfert en temps que dynamique psychique à plusieurs niveaux et bien que nous ne soyons pas dupe que cela nous échappe en partie, et de fait, puisque nous nous incluons en temps que sujet impliqué dans la description de ce vécu, ceci faisant l'objet « *d'une reconstruction théorico clinique d'après coup* » (BLANCHARD-LAVILLE, 2017). Il nous semble également important de noter que « *la capacité transférentielle de chacun est précieuse, mais le rend vulnérable* » (CIFALI, 2013 (5ème édition)), ce que nous avons éprouvé dans l'instant de la prise de conscience par l'incident où nous avons été traversé d'un sentiment de danger imminent. Ressenti qui s'est estompé dans la simultanéité de l'élaboration en dialogue intérieur et questionnant notre positionnement antérieur et actuel par rapport à François. Nous permettant de comprendre aujourd'hui un rapport contre-transférentiel à deux niveaux car « *le concept de transfert peut être entendu dans les institutions, dans les interventions menées dans le champ de la santé au travail et dans la recherche.* » (PERROT, 2017) :

- dans un rapport hiérarchique et institutionnel : François fut notre supérieur hiérarchique et dans le style de positionnement professionnel qui est le nôtre en « accord » avec ce qui était véhiculé jusqu'il y a peu dans le premier degré de l'éducation nationale, cela sous-entend une adhésion profonde à des codes de subordination dont il nous fallait nous extraire pour nous positionner en temps que chercheuse et aller au-delà de notre peur de mettre à mal notre interviewé en le questionnant sur une idée de déclassement, avec tout ce que cela sous entend de façon consciente et inconsciente.
- dans un rapport à l'objet de la recherche qui questionne des vécus intimes évoqués, ceux des interviewés et les nôtres, confirmant à la suite de COSTANTINI les idées « *selon lesquels le chercheur est le premier « objet » de sa recherche....que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ?* » (COSTANTINI, 2009).

Il est important de pouvoir élaborer le contre-transfert auquel « *DEVEREUX accorde une importance particulière...en temps que donnée unique pour l'investigation des*

phénomènes inconscients. Renoncer à l'invisibilité du chercheur est, selon lui, la base de la démarche de recherche en sciences humaines. L'angoisse va être considérée non pas comme un affect mortifère qui paralyse mais comme une source d'énergie à mobiliser et à élaborer afin d'identifier les propres mécanismes de défense du chercheur et y puiser les données uniques qui lui serviront à appréhender son objet de recherche ». (COSTANTINI, 2009)

Tout ceci pourrait faire l'objet d'approfondissements, qui ne sont pas envisageables ici, avec en toile de fond d'autres questionnements sous-jacents : le rapport au savoir, le choix des interviewés dans le cadre des entretiens...

4.4 Premières lectures des entretiens.

Nous avons retranscrit les entretiens par traitement de texte puis les avons traités de façon manuelle dans l'ordre où ils se sont déroulés, avec l'idée d'une approche inductive afin de laisser émerger des idées des matériaux. Nous restons ouvert, dans la mesure du possible, pour nous laisser « surprendre » : ne pas attendre un contenu particulier mais tenter de prendre de la hauteur pour saisir ce qui s'en dégage. Y aurait-il des phases ? Des moments clés à rendre visibles ?

Nous avons effectué une première lecture « flottante » pour faire connaissance avec les divers matériaux de la transcription de l'entretien d'Inès. La seconde a permis de surligner des mots « notables », « forts », « expressifs », donc d'en faire un premier traitement sémantique en les commentant dans la marge en écrivant spontanément ce qu'ils nous suggèrent.

La troisième lecture plus attentive nous a incité à des renvois, des thématiques : ces mots surlignés sont-ils évocation du contexte, de l'activité de l'interviewé seul ou dans un lien « social », se réfèrent-ils au poste 1, à la transition ou au poste 2 ? Nous écartons, à priori, les propos qui n'entrent pas dans ce contexte (digressions, autres expériences...).

oui de ton travail

Donc euh, il s'agissait de les encadrer euh essentiellement en dehors du temps scolaire, pendant leur temps d'internat, donc pour faire de l'éducatif au sens large euh y compris aussi de l'aide aux devoirs et ensuite il y avait un petit volet d'heures pour certains d'entre nous où on suivait euh, où on les avait en classe, moi j'ai eu des classes de 4^{ème} et de 3^{ème} notamment en mathématiques. Voilà, mais le plus gros de nos heures c'était hors temps scolaire, encadrement des repas et puis de la vie quotidienne et pis des activités éducatives en soirée, et la nuit.

Commentaire [F2]: contexte : métier

Commentaire [F3]: idem

Assez vite, nous remarquons que ces mots expriment des idées que nous traduisons comme « positives » ou « négatives », nous donnant l'envie, pour y voir « plus clair » de les classer en deux colonnes. Nous obtenons six pages d'expressions et mots relevés dans des tableaux : extrait :

Inès : poste 1 : - (négatif)	+ (positif)
<p><u>le poste</u> : (formation initiale : professeur des écoles) 1^{ère} nomination : éducatrice d'internat dans un EREA pour garçons adolescents en internat et 1/2 pens. pas un choix d'établissement mais géographique pas de formation spécialisée, jeune et débutante je pense qu'on était assez peu nombreux à vouloir occuper ce poste</p> <p><u>métier</u> :</p> <p>métier à dominante "éducative"/ enseignement (de formation) et quelques heures d'enseignement en maths, horaires et emploi du temps particuliers (soirs, nuits, hors temps scolaire), travail hors présence des jeunes, pas comptabilisé moins de travail personnel de préparation à la maison, mais plus d'investissement émotionnel, <u>public difficile</u> : garçons à peine plus jeunes qu'elle, en internat pas de leur choix mission éducative (pas formation initiale), accompagnement de la vie quotidienne travail en groupe de vie, être référent d'un groupe <u>seule</u> en responsabilité avec jusqu'à 30 jeunes pendant la nuit (puis 23/24) <u>vécu</u> :</p> <p>travail très prenant au niveau de l'investissement émotionnel, et personnel, rentrer lessivé de nos journées, beaucoup de cogitation et de réflexion à la maison débiter dans le métier : c'est très compliqué, les élèves ne vous connaissent pas, faire ses armes, je ne vais pas tenir, il y a eu plus d'une demi année scolaire où j'étais absolument pas sûre de finir l'année, sensation de devoir m'imposer et de me battre, surveiller et séparer les bagarres, je criais beaucoup, c'était épuisant, nerveusement, on avait l'impression de se battre en permanence pour très peu de résultats, des clashes, être garant des règles même quand c'est dérisoire et hors contexte, quelle sanction prendre pour quel acte ? <u>confrontation</u> physique avec un fugueur pour l'empêcher de</p> <p style="text-align: right;">.../...</p>	<p><u>le poste</u> :</p> <p><u>affinités</u> pour le spécialisé et envisagé comme transition pour aller vers la fonction de psychologue scolaire</p> <p><u>métier</u> :</p> <p>être référent d'un groupe de vie, travailler sur projet personnel de l'enfant <u>partager</u> le quotidien et des activités avec lui <u>être présent</u> pour les jeunes, être un petit peu leur famille durant la semaine moins de travail personnel de préparation à la maison</p> <p><u>vécu</u> :</p> <p>avant les vacances de février, peut-être que j'étais aussi plus légitime, j'avais passé la période de test et je savais que je resterais, plus la sensation de devoir m'imposer et de me battre, moins besoin de crier, autorité on était sur des postes à profil donc il fallait qu'on candidate chaque année, à partir du moment où j'ai fait le choix d'y rester j'étais à ma place sinon je n'aurais pas continué dans cette voie là, jamais la sensation de routine parce qu'une journée ressemblait jamais à une autre je peux pas travailler dans quelque chose d'ultra répétitif et ça me convenait bien un public particulier comme à l'EREA où le changement était apporté par les personnalités des élèves, c'était toujours des nouveaux challenges, des nouveaux défis pour des élèves décrocheurs, des élèves qui voulaient plus être scolarisés, des problématiques nouvelles à chaque fois <u>plaisir</u> de travailler avec les jeunes <u>liens</u> créés avec les élèves internes : sentie bien et en confiance, vivre des choses fortes très positives sensibilité pour les enfants en difficulté <u> fibre sociale</u> <u>goût de travailler</u> dans une équipe stable et compétente : permis de se sentir bien et de rester longtemps dans l'établissement : 13 ans se sentir bien avec une équipe autour et transmettre ça aux jeunes prendre confiance en moi .../...</p>

Dans la suite des lectures, nous remarquons que les deux autres entretiens, ceux de Nicolas et François, « fonctionnent » sous le même mode et nous procédons de même pour aboutir à un classement des termes à valeur « positive » et « négative » pour chaque poste ainsi que la phase de transition. L'idée étant de rendre visible, si possible, les parcours de façon générale.

Cette approche nous donnant « satisfaction » puisque nous permettant de nous approprier assez finement les propos avec la méthodologie que nous avons mise en

place pour comprendre ces trajectoires, il ne nous a pas semblé nécessaire d'utiliser des logiciels pour effectuer un traitement sémantique.

Concernant l'entretien de François, interviewé pour son expérience d'inspecteur faisant fonction puis retourné à un poste de conseiller pédagogique, nous constatons à la lecture de ses propos peu de différences de vécu entre ces deux postes, et lui-même l'exprime en précisant que « *c'est une continuité avec des missions et des tâches similaires* ». Mais lorsqu'il a évoqué son parcours, il a longuement insisté sur une période antérieure : le passage d'un poste de Formateur TICE²³ à un poste d'enseignant de CP qui traduisait pour lui l'idée de carrière à « rebours ». C'est ce moment que nous choisissons finalement d'étudier dans notre recherche pour en extraire le corpus signifiant.

Pour matérialiser la temporalité en durées de ces itinéraires propres à chacun des interviewés, nous rassemblons les tableaux en un plus synthétique pour chaque sujet (tableaux A, B, C en annexe 1). Les vocables les plus forts dans les expressions sont à nouveaux surlignés pour être triés et classés, leur valence permet de modéliser un schéma. Nous voyons alors se dessiner des phases dans les propos des interviewés pour le poste 1, elles nous paraissent visibles même si nous ne pouvons pas nettement en fixer une délimitation temporelle, nous les avons définies ainsi :

- idée de « croissance » : termes neutres, positifs assez tempérés, ou négatifs qui ne durent pas, entrée dans le poste avec une période assez courte (un an) de transition, d'appropriation et de connaissance du poste avec prise de repères, avec des débuts parfois difficiles, une certaine « progression » est sentie d'où le terme de « croissance »,
- idée d'« équilibre, satisfaction » : termes positifs à très positifs, une phase plus longue (jusqu'à 9 ans pour Nicolas) où le sujet trouve de la satisfaction dans son travail, exprime un plaisir professionnel, a un sentiment d'efficacité, de se développer sur le plan professionnel,

²³ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

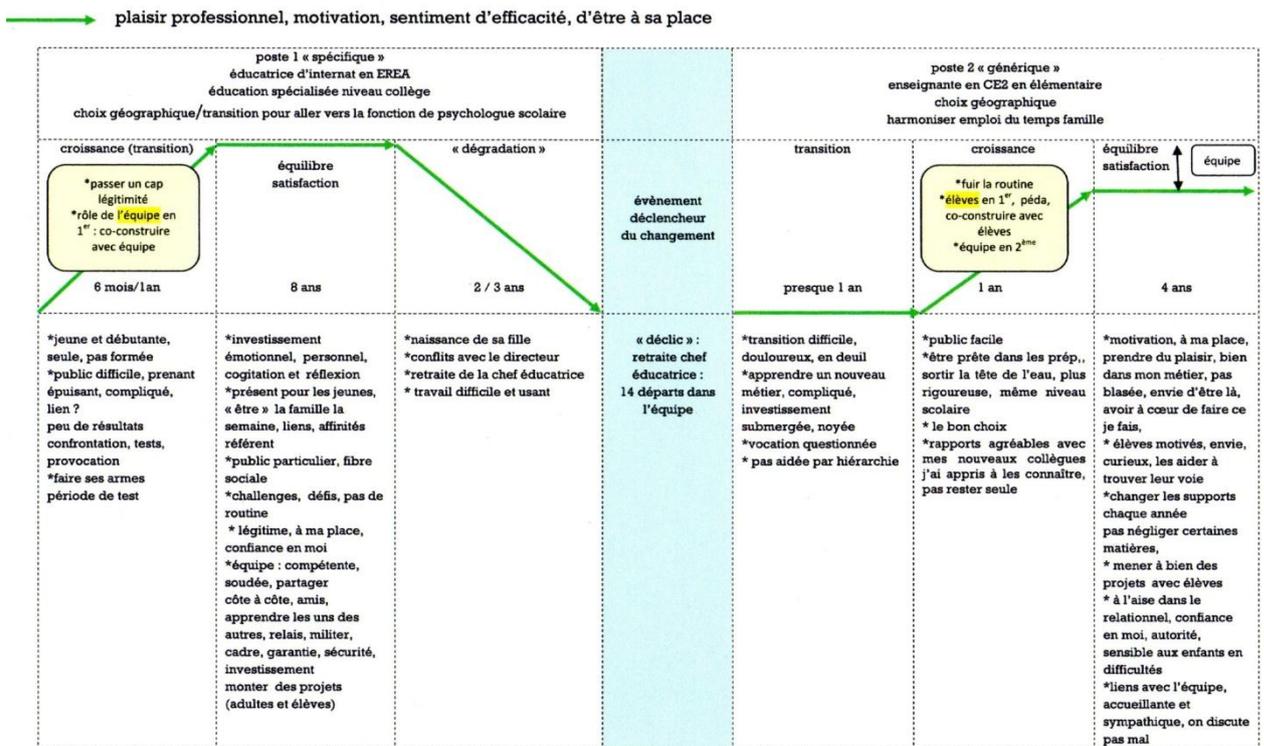
- idée de « dégradation » : termes négatifs à très négatifs, l'équilibre est rompu, la situation se détériore, elle n'est plus satisfaisante (1 à 3 ans). Le sujet prend petit à petit conscience que la situation vécue ne lui convient plus.
- Se produit alors un « évènement déclencheur du changement » qui se situe comme un point de non retour, le sujet « enclenche » le changement de poste.

Ce sera par exemple le « *déclac* » du départ en retraite de l'éducatrice chef pour Inès, ou pour François la « *différence de point de vue avec son inspecteur : « si on n'est pas d'accord Meunier, on se casse », je suis parti* ». Ce que DELTAND et KADDOURI appellent une rupture : « *la consommation d'une rupture avec l'état de chose existant avant le déclenchement du processus transitionnel.* » (DELTAND & KADDOURI, 2014)

A ce moment, le sujet met en œuvre une mobilité en demandant une mutation et s'engage dans un nouveau poste, début d'une transition. Celle-ci prend fin quand la personne exprime par ses propos ou se déclare à nouveau satisfaite, vit un état d'équilibre retrouvé, se sent stabilisée dans le nouveau poste, poste 2 générique. On va y retrouver sensiblement les mêmes phases que dans le poste 1.

A ce niveau d'appropriation, nous avons vu alors l'intérêt de symboliser le niveau de satisfaction des sujets par une flèche  dont le tracé croissant ou décroissant est corrélé à l'idée de « plaisir professionnel, motivation, sentiment d'efficacité, d'être à sa place ». Ceci permet un comparatif visuel parlant et rapide des parcours des sujets. C'est pour nous ici, l'indicateur premier qui nous a permis une vision d'ensemble des périodes concernées.

Tableau A : Inès



Le tracé croissant, constant ou décroissant nous permettant également de nous rapprocher des idées de trajectoire de carrière ascendante ou descendante.

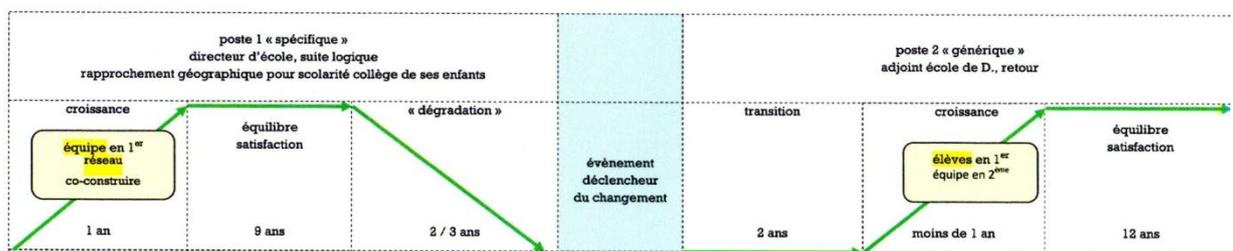
4.5 Dégager des parcours types ? L'interprétation des résultats.

Nous entrons dans la phase d'interprétation des résultats qui « consiste à prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (BOUILLAGUET & ROBERT, 2007)

Nous cherchons à comparer les matériaux entre eux en les confrontant, en les mettant en relation.

Les tableaux et leurs tracés nous font visualiser que les parcours d'Inès et Nicolas sont comparables dans leurs profils et que les tracés matérialisés par une flèche verte sont presque superposables.

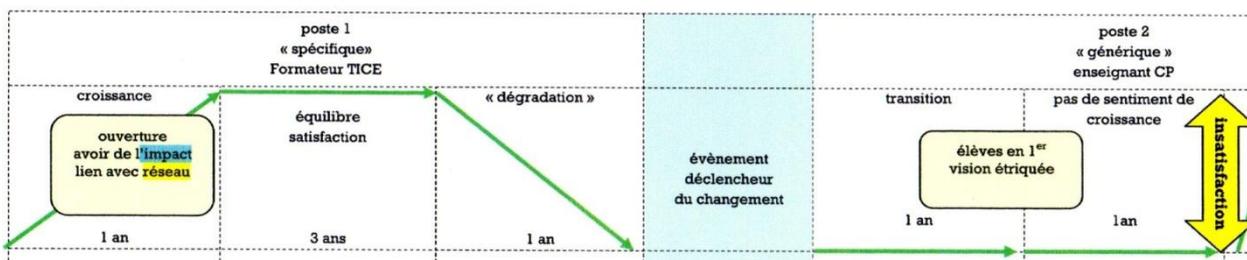
Tableau B : Nicolas



Nous notons une différence concernant le niveau exprimé de retour à équilibre dans poste 2, il est identique à celui connu dans le poste 1 pour Nicolas, un peu plus bas pour Inès. Elle l'explique dans la discussion informelle à l'issue de l'entretien en comparant ses deux postes en termes de préférence, elle est satisfaite dans son poste actuel mais n'a pas retrouvé le niveau de « plaisir » connu dans le poste 1. Nous pouvons dire que ces parcours illustrent pour nous des **transitions réussies** entre un poste spécifique et un poste générique.

Dans le profil du tracé de François, seule la première partie est comparable, la seconde concernant le poste « générique » rend visible un ressenti où le sujet n'a pas l'impression de « croissance » mais plutôt d'une insatisfaction dans la période de transition vécue qui l'amènera à un nouveau changement. Le sujet retrouvera un équilibre et une satisfaction assez rapides dans un poste d'expert en devenant à ce moment conseiller pédagogique. Nous développerons ce constat plus avant.

Tableau C : François



Ce profil, notamment pour ce qu'il en était montré dans le poste 2 a fait écho à notre propre vécu de transition et nous a incité à mettre en parallèle notre parcours. Ce faisant, et bien que cela puisse porter à controverse, nous faisons le choix de l'intégrer à notre panel et l'utiliserons comme sujet d'étude, ce qui pourrait ainsi être rapproché de ce que définit DE LAVERGNE sur le praticien-chercheur : « *La recherche est orientée par l'activité professionnelle, elle vise à accéder à de nouvelles compréhensions d'un monde professionnel connu, à mobiliser un ensemble de référents théoriques et de méthodes pour le regarder autrement, comme un monde étrange. Plus largement, il y a là une véritable demande adressée à la communauté scientifique, une demande de théories, de savoirs, que l'on retrouve chez beaucoup d'adultes reprenant des études*

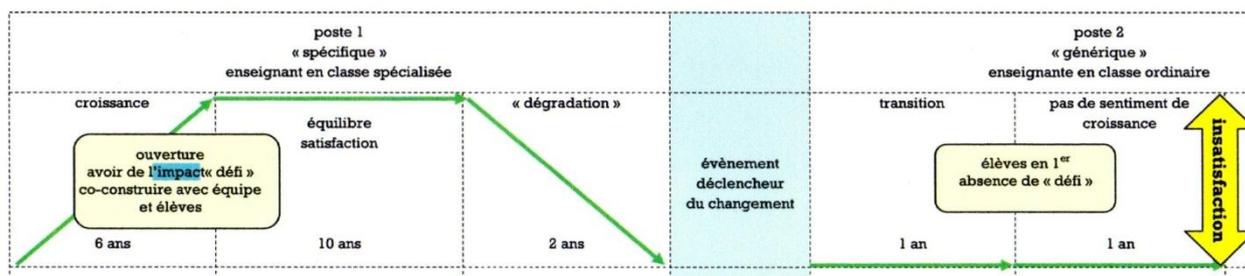
universitaires, qui veulent se distancier d'un monde professionnel techniciste, stérilisant ou enfermant.» (DE LAVERGNE, 2007).

De façon générale, le statut d'étudiant en Master IFF considérant son parcours et ses pratiques professionnelles de façon réflexive dans une démarche scientifique, permet cette comparaison de statut de « praticien-chercheur » bien que ce soit à un niveau modeste et que nous soyons bien dans le cadre d'une « intention de recherche » et non pas engagé dans un travail plus conséquent de recherche scientifique.

Comme nous l'annoncions en introduction, la réflexivité sur notre parcours professionnel s'est faite en partie en recourant à l'écrit. Portant dès septembre 2017 notre réflexion de recherche sur le thème de la mobilité professionnelle descendante, nous avons rédigé divers écrits et notes dans une volonté d'analyse, de conceptualisation et de compréhension de notre parcours dans une approche clinique avec principalement l'étude des deux derniers postes que nous avons occupé. Le fait de côtoyer en formation des professionnels d'autres champs que ceux de l'enseignement nous a amené à étayer, clarifier nos propos pour nous faire comprendre d'interlocuteurs ne connaissant pas notre milieu professionnel, ses codes, son vocabulaire, ses implicites... Les transcriptions d'enregistrements d'échanges sur nos sujets en séminaire avec nos pairs et formateurs ont également été riches et pourraient s'envisager comme des entretiens.

Nous avons alors modélisé une partie de notre propre parcours professionnel, le passage d'un poste d'enseignante spécialisée à celui d'enseignante dans le milieu ordinaire et la transition entre les deux postes, selon le même procédé en nous basant sur des écrits autobiographiques et des transcriptions datant de novembre et décembre 2017 et janvier 2018. Nos propos classés dans le tableau, nous y avons retrouvé des analogies dans les phases qui avaient émergé des parcours des interviewés (tableau D), mettant en évidence une similitude de modélisation avec le parcours de François.

Tableau D : Catherine



Les tracés sont notablement superposables, avec une même conclusion à l'issue de la période transitionnelle : un constat d'insatisfaction. Nous pouvons dire que ces parcours illustrent des **transitions inabouties** entre un poste spécifique et un poste générique, mises en évidence par la flèche verte au tracé plane et la flèche jaune « insatisfaction ». Cela amène à un changement de poste pour François, à envisager une reconversion professionnelle dans le cas de notre propre parcours.

L'hypothèse que nous faisons ici est que c'est la phase de transition à l'entrée dans le poste générique qui va conditionner la suite du parcours : sa continuité ou sa remise en question.

Nous pensons que la transition « réussie » a permis aux acteurs de « s'installer » sur le poste choisi, la transition « inaboutie » pousse le sujet à une rupture dans son parcours et engage à une nouvelle mobilité, de nouveaux choix professionnels et une nouvelle transition. Ce que nous développerons plus après.

4.6 Que font apparaître ces modélisations ?

Dans l'étude des périodes sélectionnées dans les parcours, nous avons essayé de comprendre la transition, moment clé, que nous avons repéré comme « réussie » ou « inaboutie » et conditionnant la suite du parcours. C'est la combinaison des dimensions objectives (changement de poste) et subjectives (ressentis) dans les propos des interviewés que nous questionnons :

- pourquoi Inès et Nicolas sont restés dans le poste générique à l'issue de la transition et qu'ont-ils mis en œuvre pour y demeurer, s'y sentir à leur place et éprouver un sentiment d'efficacité ?

- pourquoi François et Catherine ont quitté ce poste à l'issue de la transition et qu'est-ce qui les y a conduits ?

Il nous paraît opportun de comparer les deux postes pour tenter de mettre en évidence la façon dont les acteurs donnent du sens à ces vécus à partir de leur activité et de questionner le poste 1 dans sa généralité puis l'entrée dans la période appelée « croissance ou transition » en poste 2.

« *La mobilité professionnelle implique l'imbrication de trois dimensions : « les tâches » constitutives d'un métier, « les autres » auxquels s'adresse l'activité et « soi-même » engagé dans la situation. Pour chacun des cas de figure proposé, une dimension bouge, les deux autres sont affectées » (MAILLIOT, 2011).*

Nous n'allons pas développer un inventaire exhaustif au sens propre de l'activité de nos sujets, ce qui est impossible, mais nous appuyer sur certains propos saillants pour tenter de rendre visible et donner du sens à certains moments et questionner notre hypothèse.

5 Qu'est-ce qui a caractérisé le poste 1 « spécifique » ?

Essayant de clarifier plus particulièrement les deux types de poste afin de comprendre finement comment les acteurs s'y inscrivaient, nous revient en mémoire ce que nous avons élaboré dans des écrits réflexifs concernant notre propre parcours.

Nous envisagions notre travail d'enseignante spécialisée dans une orientation systémique²⁴ avec ce poste situé au cœur d'un réseau co-construit en premier lieu à partir des besoins des usagers : les élèves handicapés et leurs familles, dans une position que nous pouvons qualifier de « bottom up²⁵ ». Notre expérience nous avait montré que pour accompagner des élèves en difficulté, il était préférable de ne pas s'en tenir qu'au domaine scolaire, sous peine de « morceler » les élèves, au risque de

²⁴ « *La démarche systémique procède d'un regard particulier sur la réalité sociale par une conception synthétique et non pas analytique d'une situation donnée. Le postulat de départ de la systémie réside dans le fait qu'une grande partie des difficultés ou troubles d'une personne s'origine dans une pathologie de l'ensemble des relations et des processus de communication. La systémie est donc le fruit de rencontres interdisciplinaires appliquées aussi bien aux systèmes mécaniques qu'aux relations humaines ».* (ROUFF, 2007)

²⁵ Dans une position ascendante avec analyse de besoins émanant de la « base », des usagers et réponses construites en fonction, par opposition à une position « top down », descendante c'est-à-dire émanant du prescrit (PARAGOT, 2017).

renforcer chez certains un vécu de « *d'angoisse de partition*²⁶ » souvent déjà présent de par leurs difficultés. Mais il s'agissait d'essayer de les appréhender dans une approche globale et transversale prenant en compte le scolaire, leurs difficultés, leur histoire, leur famille et tous les professionnels intervenant auprès d'eux pour donner de la cohésion et du sens à ce parcours et être en mesure de les faire progresser. Au fil des années et des expériences s'était donc tissé un réseau de personnes avec en son centre les élèves et l'enseignant spécialisé, dans un rôle d'animateur des relations, dont le but était d'optimiser la prise en charge des élèves porteurs de handicap. Il s'était étoffé en contexte et fonctionnait de façon satisfaisante car permettant les progrès scolaires des élèves et assurant également symboliquement un rôle de « *contenant psychique* » (BENGHOZI, 2007). Constatation à souligner ici, car la prise en charge d'élèves porteurs de handicap questionne particulièrement la dimension psychique et symbolique de toute relation, l'avènement de cet objet « réseau » aura eu un impact évident dans ce domaine.

Au cours de l'entretien avec Nicolas, nous fûmes surprise de noter ses propos concernant une image à associer à quelque chose de positif concernant son poste de directeur : « *c'est juste de l'envie de construire ensemble... l'image c'est le réseau* ». La description de Nicolas faisait écho à celle que nous avons donnée concernant notre poste : une co-construction, une position bottom up, un savant équilibre de liens, d'interventions en maillage et qui donne du sens à l'action.

5.1 Le poste spécifique au cœur d'un réseau ?

Nous faisons l'hypothèse que la **métaphore du réseau**²⁷ au sens sociologique du terme et dans l'idée d'organisation sociale peut s'appliquer en temps que grille de lecture pour les 4 postes spécifiques qui ont été occupé par les sujets concernés dans notre recherche. « *...grâce à ces schèmes métaphoriques nous pouvons analyser les processus sociaux, agencer les représentations du social, généraliser les descriptions des phénomènes échappant aux transcriptions directes, aller au-delà des énumérations des caractères des phénomènes observables, arriver à circonscrire des nouveaux champs perceptifs, lier la conceptualisation de la description à celle de l'explication,*

²⁶ DOLTO, F., in « La cause des enfants », 1985

²⁷ (BUSINO, 2003), La place de la métaphore en sociologie, Revue européenne de sciences sociales, p 93

réorganiser l'instabilité des données et des énoncés, multiplier les constats plus ou moins pertinents. » (BUSINO, 2003)

« L'étymologie du mot réseau nous renvoie au latin rétis, c'est-à-dire au filet, « ouvrage formé d'un entrelacement de fils ». » (BANTMAN, 2004).

L'idée du réseau nous permet de rendre visible et d'objectiver un objet²⁸ formé de nœuds : les sujets, et de fils : les liens entre les sujets, au sein duquel ils agissent et évoluent en relation dans un maillage plus ou moins serré. Ce réseau peut être un système institué (une école par exemple) ou symbolique (un réseau autour des élèves en situation de handicap par exemple) où le sujet travaille dans un réel en constant mouvement matérialisé essentiellement par des relations entre ses membres. *« La métaphore du réseau est donc devenue essentiellement relationnelle. » (GAUDIN & PUMAIN, 2000).* Ce réseau peut lui-même être intégré dans un plus grand système, ou en contenir de plus petits ou avoir des connexions avec d'autres.

Par expérience, nous pouvons énoncer que le réseau se crée à partir d'une situation, autour d'une idée commune, d'usagers, d'acteurs éprouvant la nécessité de créer des liens pour une finalité particulière. *« La création d'un réseau ne se décrète pas. Le modèle fondateur du réseau n'est pas établi à partir d'une entité structurelle organisatrice. Ce sont les conditions d'exigence qui créent la nécessité qu'on fonctionne en réseau. Cela ne s'institue donc pas par une injonction de l'extérieur, mais se fonde à partir d'effets de correspondances entre des particularités, des affinités, des besoins partagés, des complémentarités autour d'un projet commun. » (BENGHOZI, 2007).* Il s'inscrit dans une histoire, un contexte, une temporalité qui lui sont propres, il se développe, évolue, disparaît, dans un mouvement dynamique...on peut dire qu'il est « vivant ».

Il nous semble qu'une fois la dynamique mise en place, elle continue à agir par elle-même par effet « cinétique », de sorte que l'énergie globale du réseau permet également d'autres niveaux de communication encourageant parfois les acteurs à interagir eux-mêmes. Cela renforce le maillage du réseau. *« La complexité du lien réseau rend compatibles des aménagements entre des entités différenciées sur le plan structural en permettant d'envisager des niveaux « méta »... Ainsi le respect de la potentialisation des ressources psychiques de chacun crée-t-il une dynamique de*

²⁸ Entité définie à l'intérieur d'une science (LAROUSSE)

mobilisation des compétences. Il n'y a pas instrumentalisation mais mutualisation des compétences, comme autant de ressources psychiques conscientes et inconscientes.» (BENGHOZI, 2007). On pourrait parler d'une sorte d'intelligence collective du réseau. Pour nous, il y a malgré tout la nécessité d'une régulation pour ne pas perdre la finalité du réseau, ici, la prise en charge d'élèves, une gestion/planification à assurer, mais c'est surtout un travail de fond à l'entretien des liens qui permet de maintenir cette dynamique, ce qui, nous semble-t-il, incombe à un poste défini, ce que nous allons préciser.

La finalité des réseaux étudiés dans les différents cas évoqués étant l'instruction, la prise en charge des élèves en cohérence avec une philosophie, une politique et une éthique de l'éducation nationale, ils sont partie prenante du système « éducation nationale » au sens large, mais nous ne nous intéresserons pas à ce niveau administratif car, à la suite de BENGHOZI, nous souhaitons énoncer que « *si on est du côté de l'institution, on n'est plus dans le réseau... On y perd la spécificité d'une dynamique du lien réseau. On entre plutôt dans un pragmatisme économique... Si un réseau apparaissait comme un ensemble d'éléments hétérogènes dirigés par une instance de pouvoir, ce serait en fait un modèle pyramidal avec une maîtrise élargie.* »

Toujours par rapport à la finalité du réseau, il nous semble important de souligner qu'il y a plusieurs destinataires de l'activité, à savoir des enfants et des adultes. Ils sont à la fois partie prenante et prétextes de l'activité du sujet qui occupe le poste spécifique. Les relations ne seront pas de même ordre, mais il ne nous est pas vraiment possible de qualifier chaque échange. Certains seront purement pratico pratique, certains seront réflexifs... Nous les traiterons au sens large et les nommerons interactions.

Différents éléments constituent ces réseaux que nous évoquons : un « lieu d'ancrage » : classe, école, établissement, circonscription, à qui il est rattaché mais qui n'en est pas la limite géographique ; des « acteurs » qui peuvent être qualifiés également de partenaires : élèves, collègues, professionnels de divers champs, hiérarchie, parents d'élèves, intervenants extérieurs... ; et des « interactions ».

Nous souhaitons affirmer que le poste spécifique a un rôle de « **pivot** »²⁹ dans le système concerné amenant l'idée qu'il y orchestre les liens, les interactions, les échanges, impulsant l'effet dynamique évoqué plus haut. Il y est très sollicité, nous pouvons dire que sans sa présence, les choses ne se font pas, ou mal, que le réseau ou le système ne peut se pérenniser ou exister dans une dimension sociale, il n'en porterait alors que le nom. Mais il n'y agit pas dans un lien hiérarchique, même si parfois, dans le cas du directeur d'école, c'est ainsi qu'il est vu par les représentations sociales alors qu'administrativement il n'a pas ce pouvoir.

L'intérêt de l'existence de ce poste est « l'économie » de fonctionnement, à savoir que le sujet qui l'occupe connaît tous les acteurs, a la capacité de faire des liens, d'animer, prioriser, anticiper, réajuster et ce dans l'intérêt de la prise en charge des élèves. Le réseau existe alors en dynamique comme cela est énoncé plus haut, par opposition à un réseau « figé » qui vivrait au ralenti, et qui ne pourrait en avoir la dénomination au sens sociologique où nous l'avons défini. C'était le cas de l'école avant que Nicolas n'en prenne la direction, avec très peu d'acteurs se limitant au strict minimum de relations dans une ambiance « à couteaux tirés », avec des enseignants en place cherchant à quitter cet établissement ayant beaucoup de difficultés à faire face aux crises.

Le sujet qui l'occupe assumant simultanément ou tour à tour son rôle sous des registres divers : animateur, coordonnateur, manager, médiateur, gestionnaire... Il faut noter aussi la grande latitude qui lui est laissée pour assumer la fonction, car bien que devant faire preuve de compétences inhérentes au poste (planification, organisation...) et contraint par un prescrit institutionnel et devant parfois « rendre des comptes », « assumer des responsabilités », il peut en avoir sa propre interprétation et appose sa façon de faire, sa marque, sa personnalité. Il est également souvent identifié au réseau, garant de ses contours et limites, assurant une fonction sociale et en étant l'interlocuteur privilégié et celui avec l'extérieur. Les retours des usagers, les élèves et leurs parents, avec un sentiment de bien être à l'école, d'être écouté, une certaine satisfaction étant des indicateurs pertinents de ce qui peut paraître à priori assez subjectif mais qui est une réalité.

²⁹ Soit dans la définition du CNRTL (Centre National de Ressource Textuelles et Lexicales) : *ce sur quoi repose et tourne un ensemble de choses ; ce qui est au cœur (d'une action, d'un système, d'une série de phénomènes).*

Nicolas a occupé un poste de directeur dans une école et a été le catalyseur qui a dynamisé et animé un réseau constitué de l'équipe enseignante et des partenaires (aides éducatrices, parents, intervenants extérieurs, municipalité, personnel périscolaire...). Ces éléments étaient en place avant son arrivée mais il n'y a avait pas d'interactions entre eux, l'ambiance à l'école étant décrite « *à couteau tirés* », il a été « *vu comme le messie* » à son arrivée et a « *créé quelque chose avec des gens qui voulaient* ». De nombreux projets et actions ont vu le jour sous sa direction et l'école a été identifiée et est encore reconnue comme « la meilleure école du secteur ». Nicolas en parle comme d' « *une belle période de sa carrière* ».

Inès a partagé ce rôle de pivot avec deux autres collègues, formant un noyau central stable au sein d'une équipe d'enseignants-éducateurs dans un établissement spécialisé accueillant un public décrit comme « *difficile* » : accueil de jeunes en difficultés (scolaires, psychologiques, sociales...) d'âge du cursus secondaire qui nécessitent un accompagnement pédagogique et éducatif spécifiques, souvent un accueil en internat. La prise en charge des adolescents nécessitant un important « *investissement émotionnel et personnel* », a amené à de la co-gestion et de la responsabilité partagée, « *on travaillait côte à côte* », avec un impératif de dialogue et de régulation pour ajuster les pratiques, ne pas « *aller trop loin* », « *savoir passer la main* ». La volonté « *d'être présent pour les jeunes* », de leur proposer de l'éducatif (« *on a milité pour l'éducatif* ») a requis de passer beaucoup de temps dans l'établissement en présence et hors présence des élèves dans une ambiance stimulante. Tout cela amenant la création de liens « *très forts* » au sein de l'équipe (« *ils sont devenus, pour un certain nombre d'entre eux, des amis* ») vue comme étant le facteur qui a permis de rester si longtemps sur ce poste.

François a occupé un poste d'animateur TICE, installant, développant et pilotant la mise en place et le fonctionnement de matériels informatiques à l'interface entre des enseignants sur le terrain sur un grand secteur (5 circonscriptions, 350 écoles) et une hiérarchie au niveau local et national. Il se déplace souvent à Paris, assumant une « *mission nationale d'analyse de CDROM pour les faire reconnaître d'intérêt pédagogique* », où il « *rentre dans l'arène* » pour des réunions avec des inspecteurs et

« une passe d'arme avec un vieil IGEN ». Il a le sentiment « d'avoir un impact », la « possibilité de changer les choses, d'apporter sa vision » et juge cela « très intéressant ».

Catherine a été enseignante spécialisée dans divers postes en élémentaire. Pour faire face à la complexité et assurer la prise en charge satisfaisante d'un public « exigeant », elle a développé des liens avec des partenaires (parents d'élève, professionnels de santé, de rééducation et du social, autres établissements, collègues), un certain niveau d'expertise et s'est déterminée en animatrice d'un réseau qui s'est constitué petit à petit autour des élèves porteurs de handicaps. Le quotidien de la classe et ce positionnement, développé en co-construction en appui sur le réseau, est vécu comme « un défi », lui donnant le sentiment de « vivre à 200% » et « d'avoir de l'impact », elle a vu se développer sa professionnalité et s'est « étoffée » sur le plan professionnel et personnel.

Le profil de ces postes « pivot », même si on retrouve des similitudes, sera donc très dépendant de l'individu qui l'occupe et du contexte d'inscription.

5.1.1 Les interactions dans le réseau.

Nous avons élaboré des schémas simples pour figurer la complexité de deux réseaux, leur étendue, les acteurs y agissant, nous limitant à deux situations intimement connues car nous y avons été actrice.

« La métaphore du réseau ... (en principe) postule que le réseau est l'ensemble des relations existantes entre l'ensemble des acteurs ou des éléments... Or ces relations sont de nature disparate. Un réseau peut être organisé ou pas, ouvert ou fermé, défini ou indéfini. Pour le besoin de l'analyse, il faut en tracer les frontières et présumer qu'il constitue une totalité dont les éléments ont des degrés d'interdépendance. Dès lors sa structure ne peut être saisie qu'après coup et décrite avec des graphes. Elle ne préexiste pas aux relations, elle émerge des interactions. » (BUSINO, 2003)

De nombreux chercheurs se sont penchés sur ce concept et ont développé des outils de compréhension des liens sociaux y existant, comme par exemple le

« sociogramme » de MORENO³⁰ qui permet de figurer et d'étudier les relations humaines dans un groupe comme celles qui existent entre les acteurs du réseau. Nous n'approfondirons pas ces schémas, notre recherche ne portant pas sur le réseau lui-même. Nous souhaitons nous centrer, dans une vision définie par la clinique de l'activité, sur l'étude de l'activité de nos sujets agissants dans un réseau « *l'activité est une entité triplement dirigée : par le sujet, vers l'objet et vers les autres.* » (TOMAS & FERNANDEZ, 2015)

5.1.2 Le réseau d'un poste spécifique de directeur vs le réseau d'un poste générique d'adjoint :

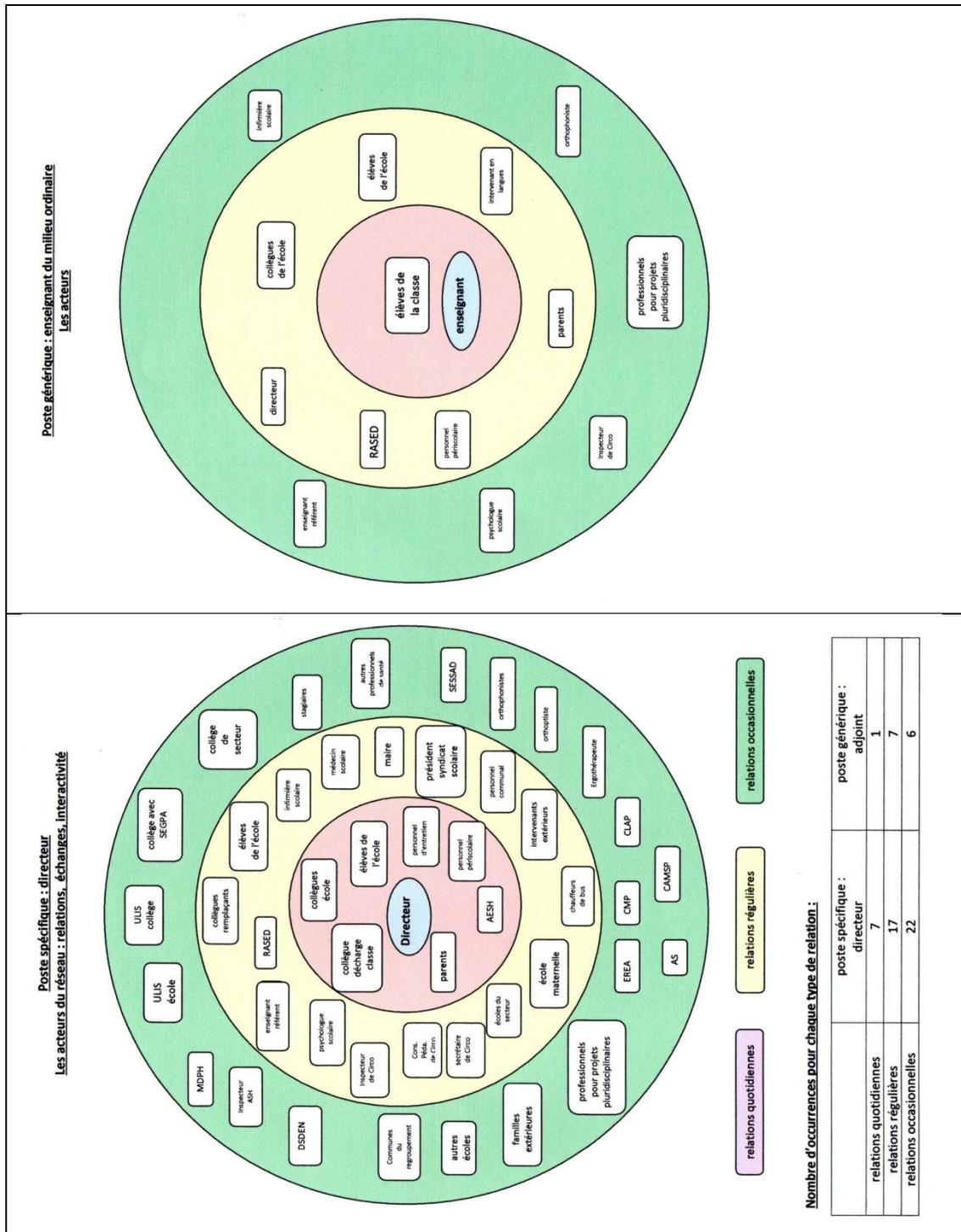
Voici deux schémas mis en comparaison : le réseau dont Nicolas était le pivot, celui du poste spécifique : directeur d'école à l'école de D., et celui du poste générique, professeur des écoles sans spécialité qu'il occupe aujourd'hui.

Il nous est possible de l'évoquer puisque nous avons été un membre de ce réseau au titre « d'enseignant de l'école », ayant exercé dans l'établissement où il fut autrefois directeur mais sous la direction d'une autre personne. Nous avons représenté ce schéma avec ce que nous en avons vu et vécu, il est cependant à noter qu'il aurait été intéressant de solliciter Nicolas à propos de cette schématisation, car nous n'en avons qu'une vision parcellaire et n'avons sans doute pas connaissance de toutes les interactions.

Il nous semble important de souligner, qu'en temps que sujet, nous ressentions une notion « d'appartenance » à ce réseau et nous y reconnaissons en temps qu'acteur en liens plus ou moins forts avec d'autres individus dans une relation de confiance. Nous ressentions également la nécessité de la présence d'une personne jouant le rôle de pivot. Dans le cas qui nous intéresse, une période d'enseignement à l'école de D., il a été joué par un groupe de 5 enseignants prenant par défaut le relais du directeur en place qui n'était pas en capacité d'assumer ce rôle. En mettant en forme notre pensée, nous prenons conscience dans l'instant que ce groupe était cependant inconsciemment surplombé par la personnalité de Nicolas, à la fois le plus expérimenté, le plus âgé et le plus charismatique. Il existait un certain équilibre en son

³⁰ Un sociogramme est un diagramme des liens sociaux qu'une personne possède. Les critères qui servent à établir un tel diagramme sont divers : relations personnelles, relations professionnelles, canaux de communication, etc. Jacob Levy MORENO en a fait la présentation en 1933.

sein, puisque chaque enseignant apportait ses compétences, son style, sa personnalité³¹. On peut très bien envisager que ce rôle de pivot soit assumé par une autre personne que le directeur ou un groupe de personne se trouvant au cœur de l'école.



Le lexique des acronymes utilisés se trouve p. 52.

³¹ Cela serait également intéressant à investiguer

Que nous montre ce schéma ?

Schéma de gauche : poste spécifique :

Nous avons choisi de représenter le réseau sous forme de cercles concentriques avec le pivot, ici le poste de directeur de l'école élémentaire de D. occupé en son temps par Nicolas en son centre et qui articule des acteurs autour de lui. Chaque vignette représente un partenaire du réseau, que ce soit une personne ou un organisme. Chaque cercle matérialise la fréquence des relations du pivot avec les acteurs : quotidiennes, régulières ou occasionnelles. Le cercle vert étant le plus éloigné pour signifier des relations d'occurrence occasionnelle.

Ce schéma a ses limites car il ne montre pas :

- la place, l'implication de chaque acteur dans le réseau, certains professionnels pratiquant la plupart de leur activité dans le réseau, les enseignants ou les AESH de l'école par exemple, d'autres professionnels n'y intervenant que ponctuellement : un psychologue scolaire testant un élève ou assistant à une équipe éducative.
- les liens reliant les différents acteurs entre eux car cela en ferait une représentation trop complexe et illisible, il faut s'imaginer des lignes partant de chaque vignette vers d'autres, la plupart convergerait vers la vignette « directeur » ; la qualité des interactions, le degré d'échanges, d'implication avec chaque entité ou personne, entre les acteurs ; la réciprocité, l'interdépendance des échanges. Est-ce le directeur qui sollicite les acteurs, ou est-ce que les sollicitations se font dans les deux sens ?
- le nombre de personnes impliquées réellement dans le réseau. Chaque vignette nommant un organisme, une catégorie (ex : les enseignants de l'école : ce qui représente en réalité 8 personnes),
- que ce poste agit dans un réseau étendu dans et en dehors du lieu physique de l'école,
- la souplesse du dispositif qui n'est pas figé, les acteurs y entrant et sortant, et sans limite d'existence dans le temps. Il se crée et peut disparaître en temps que tel pour diverses raisons. On peut imaginer un réseau en perpétuel mouvement.

Nous souhaitons mettre en évidence la multiplicité des acteurs avec qui le pivot échange dans le réseau d'un poste spécifique et le comparer en parallèle de celui d'un poste générique, schéma de droite. Cela représente ici 46 occurrences contre 14 pour

le poste générique, soit presque le triple, sans faire mention du nombre de personnes. Les acteurs ou partenaires représentent diverses catégories et pourraient être classés en grands groupes d'appartenance :

- les élèves et leurs familles
- les acteurs de l'institution éducation nationale au sens large
- ceux des pôles santé, rééducation
- les autres établissements
- le personnel d'encadrement des élèves en dehors du temps scolaire, ainsi que le personnel communal
- les acteurs représentants des instances décisionnelles : maire, président du syndicat scolaire...

Les échanges orchestrés par le directeur avec les acteurs visent au bon fonctionnement de la structure « école » et nous insistons à nouveau sur le caractère dynamique de l'ensemble amené par cette activité même. De cette expérience, Nicolas dit que c'était « *une dynamique, créer quelque chose avec des gens qui voulaient* », en parle comme « *la belle période de sa carrière où ça marchait bien* ». Il évoque des « *projets à impulser, le management d'équipe, une position de responsabilités, il faut être devant et derrière* », « *ça tu peux faire quand t'as l'équipe, la bonne taille et les parents...* ». Il utilise bien le verbe « faire », il agit ces liens, « *j'avais une idée, je la disais je pense assez mal, c'est qui fait qu'elle était assez mal dite pour que les autres puissent en faire autre chose, c'est comme ça que réellement je le vivais ...et au bout du compte, ça donnait un truc vachement bien* ». Il souligne avoir « *des moyens humains* » pour mener à bien les projets.

Nicolas est resté en poste pendant 10 ans, sous sa direction, l'école a connu une croissance démographique avec l'ouverture de plusieurs classes, un agrandissement de l'école, l'avènement de plusieurs réformes institutionnelles et des partenariats qu'il a accompagné.

Nicolas vivait son poste de directeur d'une façon plutôt « horizontale » comme cela est envisagé dans la métaphore du réseau du point de vue sociologique : « *moi ce que j'aimais dans le métier de direction, justement, ce qui me convenait bien, c'était : t'étais pas au-dessus ; directeur : t'es le premier parmi le paquet mais t'es pas le*

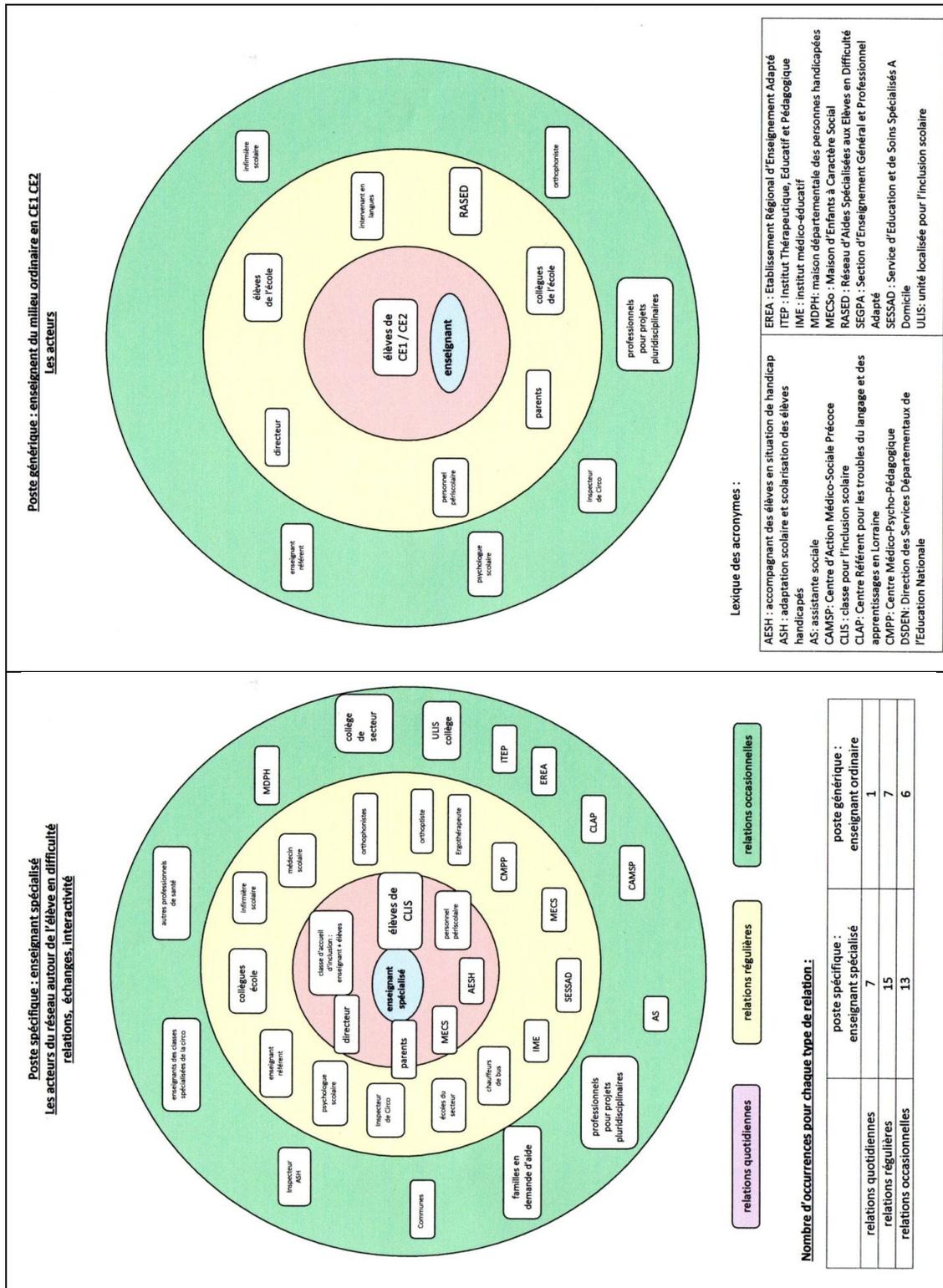
premier au-dessus, par contre t'arrives, il y a un ensemble d'envies plus ou moins floues mais partagées, ça je sais faire ». Remarque que l'on peut rapprocher du constat de BANTMAN : « *Les auteurs qui s'inspirent de l'« approche réseau » insistent sur la flexibilité induite par le fonctionnement non hiérarchisé et non centraliste. Cette organisation favorise les relations plus « interindividuelles », que réellement collectives, ce qui permet une rapidité d'action et une souplesse. La communication dans le réseau constitué ne concerne souvent que les individus, dans certains cas les institutions. Pour qu'une telle collaboration puisse se mettre en place, il faut bien sûr du temps, pour que les acteurs apprennent à se connaître, mais également une dialectique entre une institution et ses acteurs.* » (BANTMAN, 2004).

Nous avons repris le même schéma pour le poste générique pour pouvoir comparer les deux situations, cela représente finalement un réseau à taille réduite, mais en quantifiant le nombre d'intervenants, nous ne pouvons en montrer la dynamique qui, de notre point de vue est bien moins importante du fait des missions et de la position différente du sujet. Nous l'évoquerons plus après.

5.1.3 Le réseau d'un poste spécifique d'enseignant spécialisé vs le réseau d'un poste générique d'enseignant ordinaire :

En second lieu, nous schématisons le réseau dans lequel nous agissions en temps que maître spécialisé autour de l'élève de CLIS³². Nous l'avons vu se construire et s'étoffer au fil des années, de par les attentes et besoins des usagers et des professionnels et notre propre approche de la prise en charge des élèves porteurs de handicaps.

³² Classe pour l'Inclusion Scolaire



Que nous montre ce schéma ?

A l'instar de ce que nous avons mis en évidence pour le poste spécifique de directeur, on retrouve, pour celui d'enseignants spécialisés, la multiplication des acteurs

intervenants dans le réseau : 35 occurrences contre 14 pour le poste générique, soit plus du double, donc la multiplication des échanges ou des possibilités d'échanges.

Le dispositif ayant la structure d'un réseau symbolique était reconnu et identifié comme « la CLIS de Charpentier³³ » avec son enseignante, Catherine, qui y est directement associée. Avant qu'elle n'occupe ce poste, cette classe avait une image négative et était assimilée à une structure « posant problème » où les enseignants, non formés, débutants pour la plupart et n'ayant pas choisi cette nomination, ne restaient pas sur le poste. De nombreuses « plaintes » émanaient des titulaires, d'usagers, de partenaires, avec un sentiment de non efficacité du dispositif, d'incohérence, d'abandon symbolique. Il n'y avait pas de « réseau » au sens où il est représenté sur le schéma car il n'existait que très peu de liens, certaines familles assurant parfois elles-mêmes les liens à minima entre leur enfant, l'école et les professionnels (quand elles en avaient la possibilité).

Dans ce réseau schématisé, on peut identifier une appartenance des acteurs plus spécifique à la prise en charge des élèves en difficultés : dominance de partenaires issus de la santé, du médico-social et de divers services ou établissements.

Catherine dit de ce poste qu'il s'est construit et développé de par les besoins et attentes des usagers mais également de par les interactions avec les partenaires du réseau. Devant les « *difficultés des publics et des prises en charge en charge vécues comme un défi quotidien* », elle a le sentiment de « *vivre à 200%, pas de routine* », elle y voit une nécessité et une possibilité « *d'innovations pédagogiques* ». Elle a conscience d'« *expansion et de croissance* », « *d'apprendre de chaque expérience* », « *d'agir sur les choses et les situations, de faire avancer des dossiers, un sentiment d'efficacité* ». Elle met en œuvre différentes facettes du métier qui sortent du champ de l'enseignement pur, à la fois une dimension éducative, d'écoute et d'accompagnement qui « *donne du sens à son action et est en accord avec ses valeurs* ». Elle est sollicitée par des collègues, des professionnels pour cette approche et une certaine expertise et voit « *de nombreux échanges avec des professionnels* » comme une richesse, une « *pluralité des regards* » et source de « *développement* ».

Catherine évoque le « *soutien* » qu'a été pour elle le fait de pouvoir s'appuyer sur le réseau en cas de crise, notamment, de problèmes graves concernant un élève ou sa

³³ Classe pour l'Inclusion Scolaire du nom de l'école

famille³⁴. Ce qui était relativement fréquent rapporté au nombre d'élèves, mais dû à l'accueil d'un public issu d'un contexte socio-économique très fragilisé, présentant un plus fort pourcentage de difficultés d'ordre psychologique, de problèmes de santé³⁵. L'appui sur le réseau comprenant des professionnels des champs éducatif, médical et social lui a permis de ne pas rester isolée et de partager des expériences, de prendre des décisions après avoir échangé pour avoir d'autres points de vue, de faire preuve de réactivité, de permettre l'adéquation d'une solution ou d'une réponse pluridisciplinaire à une situation donnée, de faire des retours sur expérience et tout ceci dans l'intérêt de l'élève. Ce que nous avons évoqué plus haut de la dimension de contenant psychique et symbolique que joue ce réseau. D'expérience en expériences, le réseau a acquis une certaine expertise et a co-construit une certaine culture qui a permis plus de prévention et l'anticipation de certaines situations critiques avant qu'elles ne se transforment en crises, ceci orchestré par le rôle de pivot du poste spécifique.

A l'instar de ce que nous avons mis en évidence pour le poste spécifique de directeur, on retrouve pour celui d'enseignant spécialisé la multiplication des acteurs intervenants dans le réseau, bien qu'à un niveau moindre :

Nombre d'occurrences pour les postes (mais pas de comptage du nombre de personnes) :

	poste spécifique : directeur	poste spécifique : enseignant spécialisé	poste générique : adjoint
relations quotidiennes	7	7	1
relations régulières	17	15	7
relations occasionnelles	22	13	6
total	46	35	14

Ce mode d'approche, le fonctionnement en réseau, tient beaucoup à la personnalité et aux qualités humaines et relationnelles du pivot, et à ce qu'il fait ou pas de ce poste. Cela nécessite une volonté, un investissement personnel, une souplesse, une disponibilité mentale et du temps consacré. On voit rapidement par le tableau le

³⁴ Par exemple : passage à l'acte en terme de violence, maltraitance avec placement d'urgence, orientation scolaire empêchée par manque de place, problème de santé grave, problème familial grave, ...

³⁵ Rapport sur les inégalités à l'école (NAU, 2011) CESE

nombre d'occurrences de relation que ce fonctionnement induit, pour le directeur par exemple, une activité accrue en terme de quantité. Ce qui peut aussi expliquer « l'usure » des sujets sur ce poste avec ce fonctionnement réseau, ce dont Nicolas, Inès et Catherine ont fait part.

Le pivot a, de notre point de vue, des capacités d'analyse et une connaissance très fines du terrain. Il sait mettre en adéquation les besoins des usagers et les moyens, compétences apportés par les acteurs présents ou être capable d'aller les chercher en dehors du réseau, ce que nous avons défini en position bottom up.

Nous répétons, qu'à notre connaissance, le pivot est souvent identifié au réseau, on peut dire que cela correspond à une forme de reconnaissance sociale de la part à la fois des partenaires et des personnes extérieures. Il en est son référent et concoure à son identité, son style, il apporte une vision, de sorte qu'il nous semble qu'identité du réseau et identité du pivot ont des fondements communs. Nous reviendrons sur ces notions d'identité. Il a une capacité de réflexion sur sa propre action, celle des partenaires et celle du réseau qui le place dans une position « méta », c'est à dire en capacité d'analyse et de réflexion sur, de prise de hauteur.

Pour compléter notre propos concernant les qualités humaines du sujet, nous pensons important de souligner que les quatre personnes de notre recherche sont par ailleurs toutes, ou ont toutes été, engagées en temps que bénévoles dans des associations, dans leur commune ou auprès de public en difficulté en parallèle de leur profession ; l'ayant porté à notre connaissance au cours de l'entretien ou exprimé par ailleurs. Ce qui peut traduire des personnalités avec un certain goût pour l'humain au sens large, des capacités d'engagement et de disponibilité qui font écho à celles qui semblent nécessaires pour jouer le rôle de pivot.³⁶

Nous avons mis en évidence dans les modélisations du point 3.5 des phases se dessinant pendant l'occupation du poste spécifique par les sujets : croissance, équilibre/satisfaction et dégradation. Les sentiments « plaisir professionnel, motivation, sentiment d'efficacité » qu'ils ressentaient dans leur travail étaient à leur

³⁶ Nous pensons que cela a dû être documenté en sociologie, et à nouveau, il serait intéressant d'investiguer ce point.

apogée dans la partie 2 et d'une durée variable selon les individus. Nous allons développer ce qui se joue dans cette période.

5.2 Le sentiment d'efficacité et de développement professionnel pour le poste spécifique.

5.2.1 Pourquoi ces indicateurs ?

Nous souhaitons comprendre ce dispositif réseau tel qu'annoncé par CLOT et SIMONET pour qui « *la clinique de l'activité professionnelle ... (qui) s'intéresse, en se préoccupant du collectif de travail et plus généralement du travail d'organisation, à ce transformateur d'énergie psychique, trop souvent court-circuité.* » (CLOT & SIMONET, 2015). Ici le « collectif », le dispositif « réseau », nous semble particulier car générant un « plus » que nous allons tenter de démontrer.

Pour nous permettre de préciser les expériences de nos sujets, nous utilisons les schémas précédents ainsi que leurs propos et nous choisissons de nous focaliser sur le sentiment d'efficacité et le développement professionnel. Ces deux critères sont de plus en plus utilisés par la recherche en éducation en ce qu'ils éclairent la compréhension de l'activité des enseignants, notre public cible, même si nous avons apporté des nuances en définissant des sous-groupes d'enseignants occupant des postes génériques ou spécifiques. Nous avons souhaité établir une mesure de plus en plus fine en allant au cœur des propos des interviewés, nous utilisons ces critères pour les comparer entre eux pour les deux postes, faisant l'hypothèse que c'est à ce niveau que se jouent une partie des enjeux qui décideront de la suite du parcours des sujets : maintien ou non dans le poste générique.

Le **sentiment d'efficacité** a été défini par BANDURA comme « *l'efficacité personnelle perçue (qui) concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'observer et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (MARCEL, 2009) citant BANDURA. La croyance en sa propre efficacité induit la capacité d'influence qu'aura un sujet sur son comportement et son environnement par le biais de processus cognitifs, comportementaux, émotionnels et motivationnels.

Nous pouvons relever des expressions qui évoquent le sentiment d'efficacité dans les propos des sujets :

- Pour Nicolas : « *ça allait tout seul* », « *c'était pas compliqué du tout* », « *ça marchait très bien* », « *j'avais une idée, je la disais...ça donnait un truc vachement bien* », « *t'as l'impression de ne faire aucun effort* », « *je me suis rendu compte que j'étais capable* ».
- Pour Inès : « *j'étais plus légitime, je savais que je resterais* », « *je n'avais plus la sensation de devoir m'imposer et me battre* », « *vivre des choses fortes très positives avec les jeunes* », « *on a milité pour l'éducatif* », « *on était hors cadre, mais ça nous tenait à cœur* ».
- Pour François : « *la possibilité de changer les choses, d'apporter sa vision* », « *un enseignant méritant, la reconnaissance de l'institution* », « *j'ai décidé ...et j'ai obtenu gain de cause, ça a été une bataille : je lâcherai pas devant l'IGEN* ».
- Pour Catherine : « *d'être à sa place* », « *d'être légitime* », « *d'agir sur les choses et les situations, de faire avancer des dossiers, un sentiment d'efficacité* ».

Un autre indicateur de l'analyse de l'activité enseignante très utilisé est le concept de **développement professionnel** qui « *est employé de manière polysémique et, bien souvent, les chercheurs recourent à ce terme de façon générique pour aborder tout ce qui a trait au travail et à la formation des enseignants* » (AMBROISE, 2016). Nous nous y intéresserons pour connaître ce qui est relatif au travail dans une logique de sujet non pas dans le sens de la formation professionnelle. Nous en retiendrons la définition de WITORSKI et BRIQUET-DUHAZE citée par AMBROISE « *Selon eux, le développement professionnel dépend de l'individu-acteur au sein de l'activité (c'est-à-dire l'individu constructeur de sens, d'affects et d'apprentissages dans la relation sujet/environnement/activité), il procède également de la demande de reconnaissance du sujet faite au travers de cette activité qualifiée d' « identité vécue »...en ce sens, ils déterminent deux dimensions au développement professionnel ; une dimension individuelle de construction dynamique de connaissances, savoirs, capacités nécessaires à l'exercice de la profession et une dimension de construction identitaire du sujet* » (AMBROISE, 2016) car nous souhaitons prendre en compte ce concept d'identité sur lequel nous reviendrons dans la suite de notre démonstration.

- Ce que nous avons noté dans les propos de Nicolas : « *tu te rends compte que tu sais faire et ça c'est toujours bien parce que tu t'étoffes un peu dans le truc* », « *c'est le côté organisé, cadré, prévoir, anticiper...ça m'a aidé, ça m'a apporté parce que j'ai dû m'y*

mettre», « *devoir être en position de responsabilité aussi ça t'aide à grandir, moi je trouve que c'était profitable* ».

- Pour Inès : « *on apprend à lâcher sur certaines choses et à passer la main* », « *c'est aussi souvent nous qui prenions le relais ou qui incitions les jeunes collègues à lâcher prise* », « *un très gros projet monté avec les collègues de séjour transplanté* », « *prendre confiance en moi parce que je m'étais pas forcément imaginé travailler avec des adolescents* », « *j'avais beaucoup moins besoin de faire ensuite au niveau de l'autorité* », « *on apprenait plus* ».
- Pour François « *monter en responsabilités et on a de l'impact sur notre vision et sur le pilotage qu'on souhaite mener* », « *avoir des missions nationales* ».
- Pour Catherine le sentiment « *de vivre à 200 %* », une « *stimulation intellectuelle* », « *une certaine expertise grâce à l'expérience et diverses formations spécialisées* », avec la « *variété et la multiplicité des interventions, des tâches* ».

De notre point de vue, les quatre sujets ont exprimé ce qui permet de dire qu'ils se sentaient efficaces et qu'ils ont opéré un développement professionnel dans leur activité dans le poste spécifique qu'ils ont occupé. Cela s'entend dans l'activité avec autrui, en relation, dans le « collectif de travail » défini plus haut avec l'intensité que nous avons décrite. Tous, dans leurs propos, traduisent leur place, leur implication dans le réseau et une reconnaissance de leur activité et action que ce soit par d'autres, par eux-mêmes ou par le feed-back du fonctionnement du réseau.

5.2.2 Les limites de ces indicateurs.

Voici un des affres de notre recherche, pourquoi avoir choisi ces indicateurs et sur quelle justification ? A chaque fois que nous nous sentons empêtré dans cette rédaction, nous reviennent en mémoire les conseils de nos professeurs : « Qu'est-ce que nous cherchons à montrer ? Pourquoi ? Est-ce que ce concept choisi sera pertinent pour expliquer ? Qu'est-ce que nous pouvons en faire ? »

Nous souhaitons « rendre visible » ce qui se joue au cœur de l'activité des sujets. « *Pour connaître l'activité de travail, il faut la mettre en mouvement* » (CLOT, 2004). Comme nous l'avons énoncé plus haut, nous avons souhaité établir une mesure de plus en plus fine en allant au cœur des propos des interviewés. Or, nous basant sur les

travaux de Yves CLOT, psychologue du travail, qui pratique l'intervention en clinique de l'activité et travaille sur l'étude des gestes de métier en contexte avec des méthodes d'investigation telle que l'auto-confrontation croisée, nous nous apercevons que nous ne visons pas tout à fait les mêmes buts et n'utilisons pas les mêmes moyens. CLOT agit dans ce courant dans une vision de compréhension de la « qualité du travail », de prévention de certains risques psychosociaux. Nous nous appuyons sur le courant de la clinique de l'activité, ses théories et concepts pour analyser l'activité de nos sujets et comprendre ce qu'ils ont vécu au moment d'une mobilité descendante dans leur carrière. Nous ne possédons que les matériaux des entretiens portant sur l'activité de nos sujets, ainsi que le traitement de notre propre activité qui se veut distancié. CLOT travaille le plus souvent sur des gestes professionnels³⁷, des techniques. Les gestes professionnels d'enseignement sont tangibles mais ils ne sont pas aussi « concrets » et visibles que peuvent l'être certains gestes corporels dans une chaîne de montage dans l'industrie par exemple, car ils s'appuient particulièrement sur des gestes de type cognitif qu'il est difficile de repérer et nous avons une difficulté à nous emparer de cela et à le traduire. Dans l'activité réseau, ces gestes sont particulièrement en lien et dépendants d'autres acteurs.

Quelle méthode utiliser pour les analyser ? Comment « faire parler » les matériaux des entretiens ? Nous décidons de comparer deux expériences pour voir si elles sont différentes et de quelle façon, en essayant de mesurer un écart. Une mesure nécessite de définir des critères, d'en choisir afin de nous permettre d'effectuer une comparaison de ces critères exprimés pour les deux postes.

Intuitivement, puisque nous basant sur notre propre façon pragmatique de comprendre avec un besoin de visualiser, nous voulons rendre compte de la dynamique de la mobilité professionnelle qu'elle soit ascendante ou descendante. Notre « intuition » est discutable, peut-on l'inscrire dans une démarche scientifique ? Certains diront oui, d'autres non, et, à nouveau, cette question n'est pas l'objet de notre recherche.

³⁷ « technique corporelle et cognitive en usage dans un milieu professionnel, porteurs d'une efficacité et d'efficience (économie de soi) et sens (valeurs) reconnus par les professionnels ». (FEYFANT, 2016)

Pour nommer ces critères et les rendre intelligibles, nous nous sommes questionnée par rapport à ce qui nous donnait l'impression d'être efficace dans notre travail dans le poste spécifique. Nous avons pensé aux changements, aux transformations, aux « plus » dans nos pratiques et leur évolution et ce qui nous a éclairé sur ceux-ci, conforté en cela par CLOT citant WISNER « *l'élargissement du champ des actions est une caractéristique typique et fondamentale du développement humain* » (CLOT & SIMONET, 2015). Ce sont des retours d'usagers, élèves et parents et ceux de partenaires nous donnant l'impression que notre positionnement et notre professionnalité dans le rôle pivot visaient juste, qu'ils étaient utiles et qu'ils comptaient. L'épanouissement des élèves et leurs progrès à tous les niveaux étant ici pour nous très significatif. Par ailleurs, nous voyons le fait d'être de plus en plus sollicité pour une expertise et des conseils, notamment dans le cas de dossiers complexes, comme un autre indicateur.

Ces retours confortant l'action, la nourrissant elle-même, la questionnant et stimulant chez nous un besoin d'aller toujours plus loin, de comprendre mieux et plus, nous incitant à nous former. Cela nous a fait l'effet de « *prendre de l'épaisseur et de l'amplitude dans notre professionnalité et dans ce poste spécifique* ». Cela rejoint ce qui est affirmé par la recherche qui expose que les moteurs du développement sont les allers et retours entre le sens et l'efficacité qui garantissent l'efficacité de l'action. Ce que nous traduisons par sentiment d'efficacité et développement personnel, mais sont-ils des gestes professionnels ? Ou plutôt une expression de l'activité où s'inscrivent des gestes professionnels...

Ces deux notions sont subjectives et difficilement évaluables, nous nous basons sur les propos des sujets en ce qu'ils expriment qualitativement pour les étudier. Notre traduction n'est qu'une interprétation de ce qui relève de l'implicite, et nous ne savons finalement pas vraiment si elles permettent d'étudier l'activité de l'intérieur en écoutant ce que les sujets en disent. Nous avons l'impression de faire tours et détours, nous sentant en conflit entre notre intuition et une crainte diffuse d'avoir le besoin de « faire coller » cette intuition et le cadre conceptuel...et pourtant, cela nous semble juste car, une nouvelle fois, cela « résonne » et fait sens pour nous et, nous semble-t-il, dans notre démonstration.

5.2.3 Ce qui concourt au sentiment d'efficacité et au développement professionnel dans le poste spécifique.

Pour faire apparaître ce qui nous semble significatif et se retrouve notablement pour tous les interviewés dans le poste spécifique, nous reprenons les divers éléments perçus pour l'analyse de l'activité de notre objet réseau interagissant entre eux et se nourrissant les uns et les autres : contexte, échange/réflexion, action. Nous essayerons de considérer ces composants intriqués entre eux : « *les tâches* » constitutives d'un métier, « *les autres* » auxquels s'adresse l'activité et « *soi-même* » engagé dans la situation. Pour chacun des cas de figure proposé, une dimension bouge, les deux autres sont affectées » (MAILLIOT, 2011).

- Niveau « contexte » : selon le réseau, l'idée ou la volonté commune qui fédère les acteurs ; son but, sa finalité ou sa raison d'être ; sa dimension ; sa configuration ; son niveau de complexité... cela configure un contexte propre qui amène un fonctionnement qui oblige à des échanges. Nous avons souligné pour les deux réseaux évoqués³⁸ leur étendue avec la multiplicité des tâches et des registres : nombreux partenaires de différents horizons socioprofessionnels, et/ou la complexité de la prise en charge d'élèves handicapés qui préfiguraient leur complexité.
- Niveau « échanges/réflexion » : le contexte nécessite une « circulation » dans le réseau : de la communication, de l'information, des connaissances, il amène à l'obligation d'échanges avec/entre les partenaires, avec une exigence d'un certain niveau de qualité requis par sa complexité et permettant la réflexivité sur les pratiques et le dispositif, par les sujets et qui nourrit l'action.
- Niveau « Actions » : l'activité est questionnée et ajustée, co-construite en priorité avec les acteurs du réseau, ce qui a un impact positif : fonctionnement et pérennité du réseau et développement d'« **innovation(s)** »³⁹ par la création de nouveaux projets, outils, processus, réflexivité, développement de compétences, d'expertise, optimisation des ressources, des compétences des acteurs...
- Le sujet-pivot : les exigences et la complexité de l'ensemble du réseau instituent de fait la présence d'un poste spécifique nécessaire pour en assurer le fonctionnement,

³⁸ « école de D. avec directeur » et « CLIS de Charpentier avec enseignante spécialisée »

³⁹ vient d'innover, fait d'introduire du neuf dans quelque chose qui a un caractère bien établi (en terme d'usage, de coutume, de croyance, de système scientifique...) (CNRTL)

l'animation et la pérennité dans sa forme dynamique. Ce rôle est occupé par le pivot qui, dans une posture « méta », est à la fois « à la source de », « agit et est agi » par les interactions et les confrontations avec les partenaires dans un réel en constant mouvement. C'est une personne ressource qui sait mobiliser les « forces » et mettre en synergie les acteurs du réseau vers un but commun. Il impulse, coordonne, propose, anime, questionne, discute, régule, réfléchit, ajuste, fait du lien ... Il a souvent une vue d'ensemble, une stratégie, est force de proposition et maintient la finalité du réseau. Il donne du sens à son action au cœur du réseau et au réseau en lui-même. Sens et efficience questionnés : réfléchir « sur », réfléchir « à ».

Nous pensons que l'**innovation** est une sorte de valeur ajoutée, une plus-value du dispositif réseau, une part du résultat du « *transformateur d'énergie* » de CLOT et SIMONET⁴⁰. Elle émerge à tous les niveaux, de la part du pivot, des partenaires, du réseau lui-même en réponse aux besoins émanant de l'ensemble. « *La construction d'une innovation demande, outre quelques enthousiasmes individuels, un terreau favorable : des structures qui ont des caractéristiques telles que l'innovation y est moins bridée qu'ailleurs par les contraintes bureaucratiques, avec des personnels qui ont tout à gagner et rien à perdre à prendre des risques* » (DEMAILLY, 2013). Nous pensons que le réseau est la structure citée par l'auteur.

L'innovation nous semble conditionnée par la position méta du sujet « pivot » qui anime le réseau en interactions en co-construction avec les partenaires et le contexte dans une vision bottom up. Elle se traduit par la création de nouveaux objets dans l'activité qui n'existaient pas avant ou pas sous cette forme : proposition, optimisation, stratégie, geste/expertise/intelligence collective, régulation/auto-confrontation/retour sur expérience, enrichissement/renouvellement d'un répertoire d'actions/processus/trames. Par exemple : projets (pluridisciplinaires) de grande envergure (tous), outils de gestion et planification (Nicolas), procédures, régulation (Inès), chaîne décisionnelle (Nicolas), expertise pour argumentaire (François), création d'outils pédagogiques et de suivi, répertoire de procédures (Catherine).

⁴⁰ Ce que nous nommons « innovation » est la part de « nouveau » qui est recherchée par la clinique de l'activité quand elle agit en intervention, mise en évidence par le sens et l'efficience questionnés par les méthodes telles que la dispute professionnelle ou l'auto-confrontation croisée.

5.2.4 Des « sentiment d'efficacité » et « développement professionnel » au pouvoir d'agir.

Nous faisons l'hypothèse dans notre démonstration que les interactions avec les acteurs du réseau et l'innovation issues des confrontations sont une des expressions de l'impact de l'activité des sujets de notre étude. Ce qui va concourir à leurs « sentiment d'efficacité et de développement professionnel », avec un ressenti global de satisfaction, de stimulation intellectuelle, de développement et de montée en compétence décrits par les interviewés au long du vécu, de(s) l'expérience(s) acquise(s) dans le poste. Ce qui, pour nous, pourrait être rapproché du **pouvoir d'agir** tel que défini par CLOT et SIMONET qui « *mesure le rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leurs milieux professionnels habituels.* » [...] Il « *est hétérogène* » et « *augmente ou diminue en fonction de l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficience de l'action.* » [...] « *Le pouvoir d'agir signe l'efficacité dynamique de l'activité, ses métamorphoses entre sens et efficience* » (CLOT & SIMONET, 2015). Les sujets de notre étude ont la capacité d'agir et agissent dans le réseau.

Pour poursuivre notre démonstration et la compléter, il est nécessaire de nous intéresser aux **marges de manœuvre** qui sont l'expression du pouvoir d'agir car « *son développement s'objective dans des supports qui deviennent alors des marges de manœuvre originales* » (TOMAS & FERNANDEZ, 2015). CLOT et SIMONET, dans une longue démonstration de la distinction puis des liens entre pouvoir d'agir et marges de manœuvre, en décrivent trois niveaux : personnelles, collectives, organisationnelles. Ils donnent les circonstances qui permettent de les définir comme des « *instruments* » effectifs et « *des conditions fonctionnelles du développement du champ des actions* » (CLOT & SIMONET, 2015) et non pas des artefacts⁴¹.

Les auteurs précisent « *qu'on peut donc difficilement augmenter les marges de manœuvre effective directement* » mais « *on peut proposer des environnements capacitants, des principes de travail collectif et des règles de sécurité individuelle favorables, des modes d'organisation et de négociation plus justes, l'acquisition de savoir-faire corporels et cognitifs plus économiques* ». Nous souhaitons énoncer que le réseau en interactions animé par le pivot pourrait être vu comme l'environnement

⁴¹ Structure ou phénomène d'origine artificielle ou accidentelle qui altère une expérience ou un examen portant sur un phénomène naturel. (LAROUSSE)

capacitant, et les objets que nous avons nommés en terme d'innovation seraient les savoir-faire, « instruments » d'expression des marges de manœuvre personnelles, collectives et organisationnelles de nos sujets dans leur activité dans le poste spécifique.

Pour compléter, à la suite de CLOT et SIMONET, nous souhaitons évoquer notre propre expérience pour montrer que l'utilisation du concept de « marges de manœuvre » est utile pour rendre compte de la dynamique de l'activité du sujet pivot et car il traduit que *« plus il (le sujet) est capable d'être affecté de multiples manières par l'activité dans laquelle il est engagé sur des registres variés ; plus il est préparé à passer d'un plan à l'autre, plus la palette de ses possibilités déjà conquises est nuancée, autrement dit, plus il dispose de marges de manœuvre personnelles sur lesquelles il peut jouer, plus il est sujet »* (CLOT & SIMONET, 2015).

Nous avons mis en évidence au cours d'écrits réflexifs concernant notre façon d'envisager ce poste spécifique, qu'au-delà de d'expérience acquise avec le temps, nous avons ressenti la montée en puissance de nos compétences sans cesse questionnées et ajustées par le foisonnement, les connexions, la pluralité des pratiques et la complexité inhérentes à ce poste ; ceci nous permettant de nous exprimer en temps que *« professionnelle ayant une certaine capacité d'analyse et de réflexivité »*. *« Ce sont particulièrement les effets du savoir sur soi qui sont intéressants car ils permettent la construction d'un regard critique, qui participe de manière récursive à la construction de soi : « Par la réflexivité, le soi se fabrique en quelque sorte lui-même »* (MARTUCCELLI, 2002). *Réflexivité sociale et réflexivité personnelles sont intriquées »* (BERTUCCI, 2006). Cette réflexivité nous permettant de nous construire et définir en temps que Sujet⁴² capable et responsable. Ceci est subjectif et rend difficilement compte du symbole puissant que cela représente, nous ne sommes pas certaine que cette réflexivité aurait pu se développer à ce niveau si nous avons toujours enseigné en poste générique sans occuper un rôle de pivot dans un réseau.

⁴² Nous empruntons cette orthographe avec un S majuscule pour distinguer ce vocable des « sujets » de notre étude. *« Avec le terme de sujet, se trouve valorisée en l'homme une double aptitude : l'auto-réflexion, aptitude à la conscience de soi et l'auto-fondation, capacité à fonder son propre destin »* (Renaut, 2006). cité par (BERTUCCI, 2006)

Nous avons par ailleurs noté et constaté cette approche réflexive chez Inès et Nicolas, ayant une capacité d'analyse et de réflexivité qui s'exprimait dans leur curiosité à vouloir comprendre des situations sous différents angles, d'entendre différents points de vue, et de proposer des lectures ou approches originales pour des situations quotidiennes.

François avait lui-même insisté sur sa « *capacité réflexive* » : « *d'analyse, d'observation, prendre de la hauteur, comprendre les tenants et les aboutissants* ». Il est probable que cela soit déjà des traits de personnalité présents chez eux et que cela se soit développé au cours de leur carrière. Est-ce cette dominante qui les fait s'inscrire dans ce genre de parcours et dispositif réseau ou est-ce leur parcours qui influe sur cette capacité ? Nous le concevons dans les deux sens. Pour nous, cela s'inscrit dans les marges de manœuvres, ici, personnelles, mises en œuvre et rendues possible par et au cours de l'activité.

Le réseau, objet en mouvement, vivant et actif comme nous l'avons décrit, par l'action du pivot en interaction avec les acteurs et des allers et retours entre sens et efficience, élargit sans cesse son champ d'actions. « *À leur tour, ces marges de manœuvre conquises en cours d'activité deviennent des ressources pour le développement du pouvoir d'agir. Palettes stabilisées de dispositions corporelles, émotionnelles, sociales et instrumentales dont les liaisons fonctionnelles peuvent varier, les marges de manœuvre procurent donc une sorte d'équipement personnel et collectif pour chacun, de sorte qu'il peut continuer à agir efficacement - entre sens et efficience.* » (TOMAS & FERNANDEZ, 2015). Nous pourrions visualiser un schéma comportant des boucles de rétroaction qui signifieraient les marges de manœuvres des acteurs et du réseau lui-même, ainsi que leurs effets auto-agissant.

6 La transition entre un poste spécifique et un poste générique.

A partir des modélisations présentées, bien que chaque parcours soit singulier, nous avons dégagé des caractéristiques communes qui nous avaient permis de définir des transitions réussies et d'autres inabouties. Nous avons précisé le vécu de nos sujets d'étude dans le poste spécifique, nous nous intéressons maintenant à leur expérience dans le début de leur prise de poste générique.

Nous utilisons ce concept de transition pour caractériser le passage d'un poste spécifique à un poste générique. C'est un processus dynamique qui représente des enjeux pour le sujet en termes d'adaptation, de mobilisation de savoirs, savoir-faire, savoir-être pour s'adapter aux attendus du nouveau poste. La transition amène également des tensions identitaires⁴³ entre l'identité professionnelle qui était la leur dans le poste spécifique et celle en devenir dans le poste générique et auxquelles les sujets vont devoir faire face pour retrouver cohérence et équilibre. « *L'expérience de la transition est analysée à la fois comme un moment de perte, une épreuve plurielle et un espace de développement potentiel dans lequel de puissants enjeux identitaires sont à l'œuvre* » (PERREZ-ROUX, 2016). Nous questionnons les points d'appuis et les stratégies que les sujets vont utiliser dans les premiers temps de la période de transition.

A leur demande, et suite à une période de questionnement où ils expriment dans leur propos soit une « usure » (Inès, Catherine) une « lassitude » (Nicolas), « une pression » (François), puis un évènement déclencheur, les sujets obtiennent une mutation pour un poste de professeur des écoles sans spécialité en position d'adjoint, que nous avons nommé poste générique. On peut dire qu'il s'agit de « transitions « désirées » dans le sens où ce sont les acteurs eux-mêmes qui ont décidé de s'engager dans un processus de transformation » (PERREZ-ROUX, 2016). Ceci est à nuancer pour François, dont et comme il le précise, « *le vécu personnel impacte le vécu professionnel* », donnant un certain caractère impératif à cette demande de mutation, on peut se demander si elle n'est pas en partie subie.

Tous opèrent dans un nouveau contexte choisit pour « souffler », « subir moins de pression », « être moins exposé », « concilier travail et vie de famille » et l'on peut dire que, pour trois des sujets, il s'agit de revenir à un type de poste occupé avant l'obtention de ce poste spécifique, donc vers quelque chose de connu où ils avaient des repères. Même après une occupation assez longue du poste spécifique (entre 4 et 12 ans), et si l'environnement et les pratiques avaient pu changer, il ne s'agissait pas

⁴³ « Définies comme des perturbations de la cohérence identitaire, provoquées par des écarts entre des pôles contrastants, elles accompagnent les changements de statut ou d'institutions, les évènements majeurs de l'histoire personnelle et professionnelle ou les transitions. » (DUVAL, 2017)

pour eux d'une découverte totale. Bien qu'une transition soit plus ou moins déstabilisante, nous pouvons penser qu'ils possédaient les ressources nécessaires, et notamment cognitives, pour y faire face, d'une part parce qu'ils quittaient un poste requérant un certain niveau de compétences et d'autre part parce qu'ils avaient déjà exercé ce métier. Des travaux mettent en avant les expériences antérieures vécues comme influençant fortement le devenir dans le nouveau poste : « *Il est admis que plus les expériences professionnelles antérieures du nouvel engagé ont été multiples et proches de sa situation actuelle, plus son répertoire de réponses est diversifié et pertinent, facilitant son entrée organisationnelle (dans le nouveau poste)* » (DELOBBE & VANDENBERGHE, 2000).

Nicolas ayant assuré à la fois la fonction de directeur et d'enseignant, a gardé un pied dans la classe, mais dans ses propos, on note que son énergie, son temps et ses actions semblaient consacrés à la direction d'école et, dans la façon dont il la vivait, au poste spécifique.

François, en temps que formateur TICE, intervenait, entre autre, auprès des enseignants dans les écoles et, bien que n'ayant plus la responsabilité d'une classe, on peut penser qu'il restait proche des pratiques et des préoccupations du terrain.

Catherine enseignait en classe spécialisée, mais dans son discours, elle agissait quotidiennement dans la dimension du réseau, donc les pratiques de classe étaient une part de son activité parmi d'autres expériences.

Seule Inès, ayant débuté sa carrière dans ce poste spécifique d'enseignant spécialisé et assurant des missions à dominante éducative auprès d'adolescents dans un établissement spécialisé pendant 14 ans, « *découvrait ce nouveau métier* » de professeur des écoles sans spécialité dans les limites physiques d'une classe située dans une école élémentaire.

Il nous semble tout d'abord important de préciser que le contexte de travail des sujets se rétrécissant et se centrant sur une classe et quelques acteurs autour, il ne peut plus être appelé « réseau » au sens sociologique où nous l'avons défini. Ce poste représentant un désengagement par rapport au précédent, l'activité du sujet va, de fait, s'amoinrir, même si le sujet inscrit son travail au sein d'une école, donc d'un

collectif. Les sujets auront mathématiquement plus de temps disponible par rapport au poste spécifique.

Le niveau « réflexion/échanges » en lien avec des acteurs qui était un impératif dans le poste spécifique du fait de la complexité et du nombre de partenaires dans le réseau, n'est plus ici la première nécessité car, par nature, ce type de poste n'exige plus d'être le pivot au centre d'un maillage. Il s'amoindrit dans le début de la transition. Ce qui ne veut pas dire que le sujet n'exerce pas de réflexivité sur ses propres pratiques, mais elles sont moins, dans les premiers temps, questionnées au regard d'échanges avec d'autres.

On peut également évoquer un « *changement de destinataire de l'activité* », en effet, alors que pour le poste spécifique les échanges étaient orientés vers un public composé, de façon plus ou moins équilibrée selon les situations, d'adultes et d'enfants ou de jeunes, ici, les échanges avec un public d'élèves prédominent. Pour donner une indication par rapport à notre propre expérience, nous pouvons évaluer de façon sommaire le temps passé « devant les élèves » ou à destination directe (préparations de classe) sur une durée d'une semaine de travail, par rapport au temps global des interactions dans le poste spécifique puis le comparer avec celui du poste générique. Il s'agit d'un ratio approximatif estimé à 50/50 qui passe à 90/10 dans le poste de professeur des écoles sans spécialité. Nous reviendrons sur les incidences de ce constat.

6.1 Transitions « réussies » dans un poste générique pour Inès et Nicolas.

A la prise de poste, les sujets énoncent des changements, nous notons dans leurs propos qu'Inès et Nicolas se sont d'abord centrés ou recentrés sur l'activité en classe. Le temps libéré par le désengagement et la moindre activité de ce poste avec variété des tâches et des registres d'action réduits, est consacré aux pratiques pédagogiques et aux relations avec leurs élèves.

Nicolas parlant de « *cœur de métier* » et annonçant « *l'enseignement, c'est ça qui me motive, la direction, ça n'a pas été un manque* ». Pour la période de direction, il n'évoque pas les élèves de sa classe avec lesquels il travaille néanmoins quatre jours et demi par semaine, mais parle des interactions en général, un peu des élèves de l'école

au sens large, alors que pour le poste générique, c'est la plus grande part de son discours. Il semble découvrir ou redécouvrir cette dimension. L'évocation de l'équipe d'enseignants intervient dans un second temps. Il n'évoque que peu les autres acteurs identifiés dans le réseau : parents, personnel communal, ...

Inès, face à un « *public facile* » et découvrant « *un nouveau métier* », se concentre sur la classe et ses préparations pour « *sortir la tête de l'eau* ». Elle se dit « *en deuil de l'équipe qu'elle a quitté* », « *ne pas être très ouverte à aller tout de suite vers les nouveaux collègues* » même si « *l'équipe était tout à fait sympathique et accueillante* », elle dit que le « *regard pluriel lui manque* » et n'évoque pas d'échanges particuliers avec eux. Ceci interviendra dans un second temps, quand elle aura pris ses marques.

Tous deux semblent avoir une même conception de la pédagogie où ils essaient de personnaliser les approches, les supports pour leurs élèves afin de les adapter et rendre les enseignements attractifs. Nicolas n'utilise pas de « *fiches toutes faites* » car « *LE truc qui marche avec tout le monde, moi, j'ai jamais vu* », il construit ses outils et ses supports et parle d'« *artisanat* ». Ils mentionnent le besoin assez impérieux de « *ne pas s'ennuyer* », Inès précise « *fuir la routine* », est-ce en continuité avec l'intensité de l'activité vécue dans le poste spécifique ? Pour cela :

- elle change régulièrement de méthodes pédagogiques et de supports et pratique le plus possible de travaux de groupes pour que toute la classe soit « *active* »,
- ils montent des projets pédagogiques pour leur classe. Inès « *co-construit* » avec ses élèves des projets pluridisciplinaires où elle peut mettre en œuvre toutes les matières, notamment artistiques et scientifiques, et pas que les matières dites « *fondamentales* ». Elle veut ainsi les aider à « *trouver leur voie* » : découvrir leurs talents, centres d'intérêt,
- ils se concentrent sur les relations en classe, Nicolas évoque « *les relations avec chaque gamin* », « *des moments où tu sens une complicité* » avec les élèves. Particulièrement avec « *ceux qui ont besoin de nous* », ceux qui ont des difficultés d'apprentissage, où ceux « *avec lesquels tu as dû batailler parce qu'il y avait à les amener quelque part...que ce soit du point de vue intellectuel ou comportemental* ». Inès veut également « *garder ses élèves motivés* », « *qu'ils se sentent bien* », apprécie de les revoir et de constater « *qu'ils s'en sortent* » (les élèves en difficulté) et « *qu'on a*

apporté notre pierre à l'édifice ». Tous deux éprouvent un sentiment de « *servir à quelque chose* ».

Alors que pour le poste spécifique, les échanges étaient centrés vers un public majoritairement adulte, ici dans le début de la transition, les échanges vont vers un public majoritairement enfantin sans que cela ne soit exprimé par ces sujets comme une perte (de niveau, de qualité). Ils investissent un nouvel espace relationnel et recherchent une qualité d'échange avec leurs élèves, qui deviennent des interlocuteurs privilégiés avec qui ils co-construisent des projets. On peut dire qu'ils se trouvent à nouveau dans un positionnement bottom up où les besoins des usagers sont questionnés et où, en temps qu'enseignants, ils prennent une certaine latitude par rapport au prescrit institutionnel qu'ils s'approprient mais avec lequel ils composent. Leur réflexivité porte sur leur action quotidienne de professeur des écoles à destination des élèves et amène de « l'innovation » au niveau des pratiques, de la vie de la classe et des supports pédagogiques, ce qui leur permet sans doute de « *ne pas s'ennuyer* ».

Les retours en feed-back des élèves évoqués dans leurs propos sont une sorte de validation de ce positionnement où les sujets puisent la cohérence de leur action qui se fonde sur le recentrage vers les élèves, notamment « *ceux qui ont le plus besoin* » : les élèves en difficulté au sens large. Il est possible que cela soit en affinité avec les valeurs à dominante « humaniste » que nous avons soulignées chez eux, valeurs visibles dans leur approche, leur style d'enseignement ou leur engagement. Il serait intéressant de questionner leurs représentations pour rendre visible ce qui influe sur le sens donné à leur fonction. « *Si nous prenons appui sur la notion de représentations, c'est parce que celles-ci correspondent à des formes de connaissances porteuses de valeurs (MOSCOVICI, 1961, JODELET, 1989) qui donnent sens à la pratique et légitiment une certaine vision du monde* » (PEREZ-ROUX, 2011).

Pour nous, c'est au niveau de leur activité de classe que se sont d'abord établies leurs « marges de manœuvre », dans les ressources mobilisées dans les interactions avec les élèves et l'innovation, et nous pouvons dire que cela leur a apporté un sentiment

d'efficacité et de développement professionnel. Leur pouvoir d'agir est concret, ils expriment de la satisfaction et du plaisir professionnel.

Ceci installé, ils évoquent alors dans un deuxième temps l'équipe d'enseignants de l'école et leurs relations avec elle. Ils n'évoquent pas d'autres acteurs particulièrement, mais parlent de projets pluridisciplinaires, ce qui induit des échanges avec d'autres personnes.

Inès et Nicolas, en axant d'abord leur activité sur leurs élèves et leur classe, semblent commencer leur transition en prenant assise par un recentrage sur **l'identité professionnelle** de professeur des écoles avec son cœur de métier et ses valeurs. Ce concept est un processus dynamique qui débute dès la formation au métier et va évoluer tout au long de la carrière. « *Selon DUBAR, l'identité professionnelle est une identité sociale caractérisée par l'articulation entre deux transactions, l'une interne à l'individu, l'identité pour soi, l'autre externe, l'identité pour autrui* » (GOHIER, ANADON, BOUCHARD, CHARBONNEAU, & CHEVRIER, 2002). Chacun a une identité professionnelle propre qui est subjective, dépendante du vécu et du contexte social, avec une part partagée dans un collectif du métier exercé, « *la déclaration identitaire est en effet une déclaration d'appartenance* » (BROUSSAL & TALBOT, 2012).

Ces auteurs définissent l'identité professionnelle du professeur des écoles à travers cinq grandes dimensions : missions, valeurs, appartenance à une institution, représentation sociale de la profession et difficultés de la profession. Le cœur de métier du professeur des écoles est un ensemble de missions et valeurs dont les plus citées : la transmission des connaissances (l'instruction) et les missions d'éducation auprès des élèves. (BROUSSAL & TALBOT, 2012)

On peut penser que l'identité professionnelle qui était la leur dans le poste spécifique prenait en compte une double voire une triple dimension : à la fois celle originelle de professeur des écoles ou d'instituteur ; celle spécifique de la fonction de directeur ou d'enseignant spécialisé et celle spécifique de la position du poste pivot avec son inscription dans le réseau.

Dans leurs propos, nous avons relevé la façon dont ils parlaient d'eux, de la dénomination qu'ils utilisaient pour se définir en temps que professionnel dans le

poste spécifique puis générique. Ceci n'ayant pas fait l'objet d'une question ciblée lors de l'entretien, les sujets parlant de leur action à la première personne sans rappel à un vocable particulier, peu de mots génériques qui nomment leur métier apparaissent dans leurs déclarations, on peut néanmoins noter :

- pour Nicolas, utilisation des mots « *directeur* » ; puis « *enseignant* » et « *collègue* »,
- pour Inès : « *enseignante/éducatrice spécialisée ou éducatrice d'internat* » ; puis « *professeur des écoles* » et « *enseignante* ».

A la lumière de leur propos, on peut envisager que leur identité professionnelle dans chaque poste semble délimitée et en phase avec chaque fonction. Nous pensons qu'ils ont souhaité (re)devenir professeur des écoles, avec ce que cela sous entendait et aurait pu être perçu comme une perte, ce qui n'est pas leur cas et ils paraissent au clair avec cela. Il nous semble qu'ils ont réussi le passage du poste spécifique au poste générique avec une définition d'eux même appartenant au corps de professeur des écoles.

Ce recentrage sur leur identité professionnelle de professeur des écoles, est vécu par Inès et Nicolas d'une façon satisfaisante et est source de plaisir et développement professionnels. Même si cela n'est pas évoqué en terme d'intensité, le ressenti de satisfaction est présent, nous le comprenons comme un étayage. Il est possible que cela leur ait permis de faire diminuer les tensions identitaires inhérentes au changement de poste et de trouver un certain équilibre.

Nous avons fait l'hypothèse que c'est la phase de transition à l'entrée dans le poste générique qui allait conditionner la suite du parcours : sa continuité ou sa remise en question. A la suite de DELTAND et KADDOURI, nous pouvons dire que la transition « réussie » a permis aux acteurs de « s'installer » sur le poste choisi, puisqu'ils occupent toujours ce poste à l'heure actuelle⁴⁴, il s'agit d'une continuité. « *Dans le vécu de la transition-continuité, la personne se perçoit dans le prolongement de la situation d'où elle vient, dans laquelle ses marques antérieures, quoique différentes de celles du futur, ne sont pas en rupture. Elle évoque donc un sentiment de continuité identitaire entre son passé et son futur. Par contre, dans la transition-rupture, la personne éprouve un sentiment de fissure identitaire entre sa situation antérieure et la*

⁴⁴ Depuis 6 ans pour Inès, durant 14 ans pour Nicolas qui a pris sa retraite en juillet 2018.

situation dans laquelle, de gré ou de force, elle se trouve projetée. » (DELTAND & KADDOURI, 2014)

Les sujets traversant des transitions vivent des tensions identitaires, ils vont de façon consciente et inconsciente (re)composer de nouvelles facettes de leur identité professionnelle. Pour approfondir encore cette idée, il nous semble important de « *s'intéresser à l'expérience de la transition professionnelle et à la manière dont elle participe à une forme de reconfiguration des composantes identitaires (qui) peut amener à rendre compte des différentes transactions⁴⁵ 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.* » (PEREZ-ROUX & BALLEUX, 2013).

Il nous semble que ce qui est vécu par les sujets dans la transition peut être compris par la dynamique de la triple transaction identitaire « *biographique-relationnelle-intégrative* » au sens où PEREZ-ROUX l'entend : « *la première (biographique) intègre les tensions entre continuité et changement ; la seconde (relationnelle), celles du rapport de soi à des autrui pluriels ; la troisième (intégrative) tente de combiner cohérence du moi (ou sentiment d'unité) et diversité des registres de pensée et d'action.* » (PERREZ-ROUX, 2016).

- transaction biographique : l'axe continuité/changement au niveau de ce que cette transition représente dans leur carrière : leur identité dans le poste générique semble en continuité de celle vécue dans le poste spécifique. Nos sujets n'évoquent pas de rupture, même s'ils ont perdu certains de leurs repères, nous avons montré que la transition nous semblait s'inscrire dans une stabilité de posture : ils se sont appuyé sur un socle identitaire stable et ont (é)changé (transactions) des facettes de leur identité. L'activité, notamment la transmission de savoirs, est composée dans une position « bottom up » où les besoins des usagers sont questionnés et font émerger des pratiques, ce qui semble donner du sens à leur action, pour nous, cela est en écho avec la façon dont ils appréhendaient leur poste spécifique et la posture qui était la leur

⁴⁵ « Pour DUBAR (1992), les transactions correspondent à 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. » (PEREZ-ROUX, 2011)

dans le rôle de pivot. Il nous paraît clair qu'ils vivent l'appartenance à ce nouveau corps de professeur des écoles sans spécialité et s'y identifient.

- transaction relationnelle : il s'agit de l'identité de soi pour soi et du « *regard d'autrui sur la définition du soi professionnel* » (PERREZ-ROUX, 2016). Nos sujets ne sont pas critiques avec leur choix et assument ce changement de niveau. Il n'y a pas de termes négatifs de souffrance, de manque de reconnaissance par rapport à ce changement de poste que nous avons identifié comme un déclassement. Ils ont connu un désengagement avec une activité moindre et le passage d'un relationnel équilibré entre adultes et enfants à un relationnel à dominante avec élèves, sans qu'ils évoquent une perte ; ils font état de satisfaction avec une reconnaissance de leur action dans le retour des usagers, l'efficience, le sens sont validés. « *Dans le cas de professionnels en transition, les formes de reconnaissances des pairs, des formateurs, des publics destinataires et plus largement de l'institution, constituent un levier essentiel pour leur développement professionnel* » (PERREZ-ROUX, 2016). Un rééquilibrage se fait dans un second temps, les sujets évoquant plus d'interactions avec leurs collègues. Leur « *identité pour autrui* » (DUBAR, 2000), l'image que l'on veut renvoyer aux autres, ne semble pas en souffrir.
- transaction intégrative : dans ce registre figurent, selon PERREZ-ROUX, « *les rééquilibrages entre sphères personnelle et professionnelle* » dans une optique psychosociale. Pour nos sujets, tout n'est pas misé sur le professionnel qui prendrait le pas sur le reste, la part du vécu personnel est importante et faisant partie du projet initial d'accès à ce poste générique. Inès se trouvant satisfaite d'enseigner dans la localité où elle habite et de pouvoir faire coïncider son emploi du temps à sa vie de famille, avec notamment l'entrée de sa fille à l'école maternelle. Bertrand ayant fait le choix de revenir à D. « *parce que c'était D.* », et enseignant également dans la localité où ses enfants sont scolarisés au collège, ce qui a pour lui, à l'époque, un « *côté pratique* ».

Globalement, on peut dire que cette transition est vécue dans une cohérence identitaire par nos sujets qui continuent à trouver sens, efficience et motivation dans leur travail. Cela a contribué, pour nous, à leur maintien dans le poste générique.

6.2 Transitions « inabouties » dans un poste générique pour François et Catherine.

Notre modèle nous avait permis de montrer un sentiment d'insatisfaction chez ces deux sujets à l'issue de la transition choisie. Pourquoi et à quel niveau « *ils ne s'y sont pas retrouvés* » ?

A l'instar de ce que nous avons relevé dans les propos d'Inès et Nicolas sur la façon dont ils se nommaient pour chaque poste, nous avons réitéré l'exercice pour Catherine et François. Nous avons noté les vocables qu'ils utilisaient pour se définir dans leur profession dans le poste spécifique puis générique :

- pour François : « *formateur, formateur reconnu, pas de différence entre conseiller pédagogique et formateur TICE, un certain niveau d'expertise, technicien* » ; puis « *enseignant* » avec un certain « *niveau d'expertise* », « *on se demandait bien qui j'étais* » (originalité revendiquée dans les propos : de look, de personnalité, de parcours, ne pas être attendu...).
- pour Catherine : « *enseignante spécialisée* », « *certain niveau d'expertise avec approche expérientielle et singulière* » ; puis : « *enseignante avec expérience spécialisée* ».

Pour nous, les termes exprimés dans leurs propos font état d'une identité professionnelle « marquée » dans le poste spécifique avec un « plus » : une professionnalité « d'expert⁴⁶ » et une « singularité » revendiquées, ce qui les différencie des autres sujets de notre étude, voire d'autres PE⁴⁷ avec qui nous avons pu échanger, et ceci en dehors de la prise en compte des titres ou formations acquis professionnellement. Ces deux dimensions semblent encore présentes dans les termes employés pour parler de leur fonction dans le poste générique, ils emploient tous deux le mot « expertise ». Cela nous a frappé, car, ce n'était pas le cas pour Inès et Nicolas qui ont vécu des transitions abouties, ils n'avaient pas exprimé cette dimension.

⁴⁶ Nous retenons cette citation pour la définition du mot « expert » comme nous l'entendons ici : « *Image accomplie des traits de la professionnalité* » (Paradeise, 1985 :25), *l'expert a atteint, par sa capacité à gérer la complexité de son domaine d'activité, un niveau de complétude dans l'acte professionnel.* » (MAUNY, 2009)

⁴⁷ Professeurs des Ecoles

Le début du processus est similaire à celui des sujets où la transition a été jugée « aboutie ». François et Catherine décrivent les premiers temps dans le poste générique comme un moment positif mais font assez vite le constat « *qu'il ne dure pas* ».

François décrit « *l'euphorie* », le sentiment « *d'avoir fait le bon choix et pris la bonne décision* » car il « *sera moins exposé* » ; mais « *ça n'a pas duré, on n'a pas envie d'être là* », « *on se cache derrière son petit doigt, c'est un leurre* ».

Catherine, qui avait fait un choix de poste « *raisonné* », le qualifie de « *poste rêvé dans une école idéale* » mais, assez vite et « *à sa grande surprise, ne s'y retrouve pas* », elle se « *questionne beaucoup sur tout* » et « *se sent perdue* ».

De nombreuses questions émergent dès à présent : Comment appréhendent-ils ce poste générique ? Se sont-ils laissé un temps d'appropriation suffisamment long, la possibilité de s'installer et de s'épanouir dans ce nouveau poste ? Quelle est la valeur qu'ils accordent à la nouvelle activité par rapport à celle du poste spécifique ? Comment vivent-ils le désengagement ? Ressentent-ils un niveau d'enjeu et de difficulté moindre, qui ne serait pas assez stimulant pour élever leur niveau de compétence ? Que dire des interactions ? Quelle place et quel crédit accordent-ils à leurs collègues ?

Comme leurs collègues Inès et Nicolas, la transition va amener Catherine et François à traverser une période de « *tensions identitaires* » sans doute plus marquée que celles des sujets étudiés précédemment et qu'ils cherchent à réduire. Quelles transactions pour opérer une « *négociation avec soi-même* » (DUBAR, 2000) ? Leurs enjeux étant « *la construction des avènements possibles. Les transactions s'appuient, notamment, sur des mises en récit ou sur des dialogues internes* » (GUICHARD, 2004). Nous allons analyser leur vécu dans le poste générique en regard de la triple transaction identitaire de PEREZ-ROUX :

6.2.1 Transition biographique

Il s'agit de questionner l'axe continuité/changement au niveau de ce que cette transition représente dans leur carrière. Catherine et François choisissent tous deux

un poste de professeur des écoles adjoint dans un regroupement pédagogique en milieu rural. Cette mutation semblait faire partie d'un projet identitaire vu en continuité de leur parcours précédent.

Ce changement de poste était souhaité, mais est-il assumé en conscience ? Avaient-ils redéfini ou pris conscience de leur identité de soi pour soi ? Que mettent-ils derrière l'identité de professeur des écoles adjoint ou sans spécialité ? A quoi correspond pour eux le « cœur de métier » comme nous l'avions évoqué pour les sujets précédents ?

Christophe, après un différend avec un inspecteur avec qui il ne partage pas le même point de vue et parce qu'il se définit comme « *une personne de convictions* », quitte brutalement le poste de Formateur TICE. Il choisit ce retour dans un poste de professeur des écoles : « *car je n'avais pas fait le tour de la question dans mon métier d'enseignant* ». Comme nous l'avions évoqué plus haut, ce vécu professionnel est couplé à une nécessité personnelle, une séparation, le contraignant également à quitter le secteur géographique où il travaillait. Il enseignera en classe de CP.

Catherine souhaitait concilier travail et impératif d'ordre familial, donner des soins à un proche malade, ce qui nécessitait un rapprochement géographique. Elle a choisi cette mutation pour un poste générique dans « *la meilleure école de la circonscription* » près du lieu d'habitation de sa famille et la voit comme une « *opportunité* ». Ce choix s'est opéré dans une conjonction d'évènements : elle se sentait « *usée* » dans le poste spécifique, l'avènement de réformes modifiait la prise en charge des élèves porteurs de handicaps et elle « *ne se reconnaissait pas dans ce qui se dessinait* » ; enfin, elle ne pensait pas être en capacité de faire face à un accompagnement pour soins et à la gestion d'une classe spécialisée en terme de temps et d'investissement et avait donc choisi de se diriger vers l'enseignement ordinaire, où elle savait qu'une classe élémentaire « *nécessiterait moins de travail et d'implication* ». Elle enseignera en classe de CE1/CE2.

On s'aperçoit que, dans un premier temps, ils ont mis en œuvre les mêmes stratégies que les sujets de la transition réussie : ils se sont centrés sur leurs pratiques de classe et leur identité professionnelle de professeur des écoles.

François ayant créé « *sa propre méthode de lecture* » à partir d'un personnage de BD dans l'air du temps de l'époque « *et l'ayant présenté au salon de l'éducation à Paris* ». Il dit « *avoir continué à garder un certain niveau d'expertise* », et déclare : « *ça m'éclatait cette méthode de lecture* ».

Catherine ayant le sentiment de commencer un « *nouveau métier* », se dit « *très pressée d'adapter à son niveau de classe des méthodes pédagogiques décrites comme novatrices par la profession* », elle « *se centre sur les élèves en difficulté* » en essayant d'avoir une approche « *systémique* ».

Ils cherchent l'un et l'autre à créer de l'innovation, mais à l'inverse du vécu d'Inès et Nicolas, cela ne les a pas « *satisfaits* », après quelques mois dans le poste, ils évoquent des ressentis de plus en plus « *négatifs* », parfois « *douloureux* », d'une « *perte de repères* », de « *sens* », d'être « *déstabilisé* », « *de ne pas être à sa place* ».

François, même s'il décrit le quotidien de la vie de la classe comme « *étant quand même noble, je dis pas* », parle « *de remise en question professionnelle, personnelle* ».

Catherine évoque une « *crise particulièrement douloureuse* », on note une discordance parce qu'elle « *adore son métier* » mais « *ne comprend pas ce qui lui arrive* » et « *veut faire cesser ce malaise* ».

Il nous paraît important de souligner « *l'effet de surprise* » qu'a été pour Catherine et François le fait de « *ne pas se sentir bien, de ne pas s'y retrouver* » dans ce poste générique et de remarquer un étonnement par rapport à leurs propres ressentis et une certaine impuissance devant ce constat. Comme si, pour eux, le fait d'avoir été en fonction dans le poste spécifique, qui leur semblait plus complexe et exigeant, leur permettrait de s'adapter facilement à un poste jugé à moindre complexité ou exigence. On pourrait presque l'entendre comme une désillusion. Ces deux sujets ont-ils choisi de changer de poste, plus pour mettre fin à un malaise ou une pression, que par réelle volonté d'accéder à ce poste générique ?

Tout d'abord, nous notons à nouveau le changement de contexte dans lequel agissent Catherine et François : une classe au sein d'une école, il n'y a plus de réseau au sens sociologique mais un environnement et un espace plus restreints avec centrage sur l'activité dans la classe. Il y a une réduction de la charge de travail, de la

variété des registres d'action et des changements de tâches. On constate un désengagement en terme de quantité et de qualité d'activité, avec moins d'enjeux et de complexité, leur qualification et leur expertise sont moins questionnées, un degré d'implication et une prise de décisions moindres dans ce poste générique, il n'a plus de rôle de pivot au cœur du système, à l'interface. On peut penser qu'ils en prennent conscience en comparant leur quotidien dans les deux postes.

Les sujets exprimaient également un besoin d'intensité presque « addictif » avec l'importance de ne pas « s'ennuyer » dans le poste générique : « *vivre à 200%, ne jamais s'ennuyer, ne pas savoir de quoi serait faite une journée, traiter des dossiers complexes, être très impliquée* » (Catherine). François utilise des mots puissants et parle de temps forts comme d'une « *bataille* » avec des « *passes d'arme* » pour « *faire reconnaître un CDROM d'utilité pédagogique* » et pour cela est prêt « *à aller à l'abattoir* », il dit « *entrer dans l'arène, je lâcherai pas* ». Il semblerait qu'il y ait eu moins d'expériences source de dépassement et de développement professionnel énoncées dans le poste générique, voire une certaine « platitude » vécue dans un quotidien plus pragmatique par les sujets.

Les interactions vers le public destinataire sont, ici aussi, tournées principalement vers des élèves et non plus sur un réseau étendu avec un grand nombre d'acteurs. A contrario de ce qu'Inès et Nicolas ont vécu, il semblerait que cela ne soit pas satisfaisant pour Catherine et François en terme de qualité, de niveau et d'intensité.

François mutant dans une petite école rurale annonce : « *je l'ai mal vécu* » et évoque « *la vision étriquée de ces 17 élèves en classe* ». « *Tous les matins, on va au boulot, ça va pas : allers et retours à 7 kms de la maison au lieu d'aller à Paris défendre votre bout de gras au ministère de l'éducation nationale* ».

Catherine pense qu'elle ne fait « *pas du bon boulot* », elle a le sentiment de « *ne pas avoir d'utilité pour ce public* » (les élèves du milieu ordinaire), elle ne parvient pas à installer « *un rapport avec chacun de ses élèves* » et a « *l'impression de laisser les élèves en difficulté sur le sable* », ce qui est en contradiction avec ce qu'elle essaie de faire.

Ces relations ne sont pas vues comme satisfaisantes et ils n'ont pas su créer d'autres types d'interactions avec des interlocuteurs adultes, notamment des collègues, qui

auraient pu leur apporter un niveau de conflictualité et de réflexivité acceptable pour générer sens et efficience.

Par ailleurs, ils semblent perdre une certaine latitude et autonomie qui étaient les leur dans le poste spécifique pour organiser leur activité au détriment de ce qui était revendiqué dans le poste précédent : « *piloter, apposer sa vue, avoir de l'impact, avoir une approche spécifique et singulière* ». Le prescrit semble plus pesant.

Catherine ressent le « *prescrit* » (les programmes dans un temps imparti d'une année) comme « *une contrainte très forte avec laquelle elle a du mal à composer* ».

Même s'ils semblent commencer dans une position bottom up, on peut se demander s'ils ont questionné les besoins des élèves, de quelle façon et s'ils ont les moyens d'y répondre. A contrario d'Inès et Nicolas, ils n'évoquent pas les retours des usagers en feed-back, ce qui aurait peut-être pu les éclairer ?

François, bien que créant sa méthode de lecture, se sent « *contraint* » dans la classe. Il évoque le fait de ne pas avoir « *d'impact* », ce qui semble, ici aussi, en contradiction avec ce qu'il énonce par ailleurs.

Nous avons le sentiment qu'ils semblent plus subir le contexte de façon générale et qu'ils paraissent endosser une posture que nous pouvons qualifier top down.

6.2.2 Transition relationnelle

Elle questionne l'identité professionnelle de soi pour soi et de soi pour autrui. « *Il s'agit aussi de gérer les tensions entre (re)positionnement personnel au regard des compétences revendiquées/attendues/à construire et nouveaux espaces relationnels qui intègrent enjeux de place et jeu de pouvoir* » (PERREZ-ROUX, 2016).

Comme nous l'avions relevé, François et Catherine semblent avoir eu une identité professionnelle « très forte » dans le poste spécifique, sans doute liée aux exigences de complexité du poste et aux retours des acteurs du réseau. Ils semblent commencer dans le poste générique avec cette empreinte marquée, se définissant en temps que professeur des écoles avec un « plus ».

Nous soulignons cette annonce que fait Catherine de ne pas « *s'y retrouver* » en parlant du poste générique. « *S'y retrouver* » dans quoi, par rapport à quoi ou à qui ?

On pourrait penser qu'elle ne retrouve pas son identité professionnelle vécue dans le poste spécifique.

Dans le cas de François, se pourrait-il qu'il soit encore inconsciemment très attaché à son ancienne fonction de formateur ? On peut se demander s'il n'entre pas dans le cas de figure évoqué par QUINSON où « *pour certaines positions professionnelles comme celle de conseiller pédagogique (même position que formateur), la réversibilité⁴⁸ est possible dans le principe mais le retour à la position standard ne se rencontre quasiment jamais dans la pratique.* » (QUINSON, 2004).

Pour ce qui concerne le vécu dans le poste générique qui peut éclairer l'identité de soi pour autrui, regardons comment ils perçoivent les interactions :

François se sent « *isolé* », les échanges avec ses collègues ne sont pas satisfaisants : « *Vous passez de conseil de TICE avec des IEN voire des IGEN, des chargés de mission à des conseils de maîtres : retour en arrière. C'est ce retour-là qui m'a semblé impossible* ». Ces propos forts parlent d'eux-mêmes.

Catherine éprouve un « *sentiment d'isolement* » car ne réussit pas à mobiliser un « *travail en équipe* » alors qu'elle « *était attendue pour son expérience de maître spécialisé* », ne « *parvient pas à mettre en œuvre les compétences développées sur le poste d'avant* ». Elle ne « *se reconnaît pas dans le regard que portent certains collègues sur les élèves et leur famille* », qu'elle juge trop critiques et dans une position top down, où ce sont les usagers qui « *devraient s'adapter aux contenus* ». Elle ne veut pas être associée à ce point de vue. « *Ainsi, l'individu s'investit en fonction des valeurs, des idéaux portés par son système de représentations et s'implique durablement dans le secteur qu'il s'est choisi, si cet engagement lui donne un sentiment de contrôle de la situation et une forme de reconnaissance sociale* » (PEREZ-ROUX, 2011).

A l'époque, Catherine évoque « *une perte d'identité* » mais ne parvient pas à définir ce qu'elle vit comme « *un choc des cultures* ». Ceci est paradoxal parce qu'on pourrait se dire que le contexte d'exercice, une école élémentaire dans le cas de chaque poste, n'a pas changé. Vu de l'extérieur, on note que seul son titre d'enseignante « *spécialisée* » change, elle garde ses diplômes et son expérience ne disparaît pas. Or, en analysant

⁴⁸ Réversibilité selon la définition de QUINSON : « *la caractéristique des postes de travail pour lesquels un retour à la position standard est possible* ». poste standard = poste générique : professeur des écoles selon ce que nous avons défini.

contexte et activité de plus près, nous pensons que le fait de ne plus agir en temps que pivot dans le réseau explique en grande partie cette perte d'identité et qu'elle est restée dans une identité professionnelle forte du poste spécifique.

L'isolement est ressenti, à la fois parce que le sujet ne parvient pas à prendre et trouver sa (une) place dans une équipe et ressent une discordance entre ce qui était projeté et ce qui est vécu. D'autre part, il ne semble pas trouver auprès de ses nouveaux collègues les conditions et un niveau de réflexivité à la hauteur de ce qui était vécu avec les acteurs fréquentés auparavant. « *Ses propres marges de manœuvre se rétrécissent lorsque la vie sociale ne lui offre plus de conflictualité externe, lorsqu'elle devient univoque, atone et pour tout dire monologique* » (CLOT & SIMONET, 2015) .

Ils passent d'un espace institutionnel et d'un réseau où ils avaient un rôle spécifique, étaient reconnus, identifiés, en relation, à un espace où ils ont un rôle générique où ils se sentent isolés et se fondent dans la masse.

Dans leur système de valeurs, on peut émettre l'hypothèse qu'ils semblaient rechercher une continuité dans l'image qu'ils renvoyaient d'eux comme « expert », « original », ayant « des compétences », ou avec un certain prestige, donc dans leur identité professionnelle pour autrui. Or, il semble qu'il n'y a pas de « renvoi » par autrui de cette facette de leur identité et donc pas de « reconnaissance professionnelle » dans le poste générique parce qu'il n'y a pas de conflictualité, pas de situations ou de dossiers complexes, pas de moments où ils ont le sentiment de se dépasser ?

6.2.3 Transaction intégrative

D'autres dimensions plus personnelles sont à questionner dans le contexte psychosocial qui est le leur imprégné par leur histoire, leurs représentations, l'impact de leur vie familiale et privée : « *le mouvement de passage que constitue la transition réactive des éléments existentiels et professionnels puissants* » (PERREZ-ROUX, 2016). Dans la transaction intégrative le sujet met en jeu des éléments très subjectifs pour garder une cohérence interne et s'adapter à des situations changeantes, ses expériences antérieures permettant une diversité de registres à interroger.

Dans cette idée, Catherine, mettra en évidence dans des écrits réflexifs le lien existentiel et identificatoire inconscient qu'elle entretenait avec le milieu de l'enseignement spécialisé « *qui a donné un sens à sa vie* ». Par ailleurs, elle fera un parallèle entre son entrée dans le métier d'enseignante vécue très douloureusement car elle s'est trouvée « *recrutée sur le terrain et prenant fonction sans formation* », lui donnant les sentiments de « *décalage* », « *d'usurpation* », de « *ne pas avoir les codes* » pour enseigner dans le milieu ordinaire ; sentiments qui se réactiveront quand elle rejoindra le poste générique. Une entrée dans le métier pas ou pas assez étayée peut donner une tonalité à l'exercice du métier. Très vite, au début de sa carrière, elle obtiendra des postes dans le milieu spécialisé et se formera. Elle déclare « *se reconnaître* » dans ce qui était prôné dans l'enseignement spécialisé de l'époque, y « *trouver une et s'y sentir à sa place pour donner la sienne à l'élève handicapé dans un groupe à taille humaine* », ainsi qu'une approche « *plus respectueuse du développement de l'élève* », de ses valeurs éducatives et a le sentiment « *de servir à quelque chose* ».

Catherine prendra également conscience qu'elle s'est vécue enseignante spécialisée différente d'enseignante ordinaire, à contrario de ce qu'énonce PARAGOT avec le concept de « *professionnalité accentuée*⁴⁹ ». Elle a du mal à adopter une approche différente pour les élèves du milieu ordinaire de celle qui était la sienne en temps qu'enseignante spécialisée, elle perçoit tout élève comme étant « *élève prescripteur*⁵⁰ » (PARAGOT, 2014), même si cela porte à discussion et peut parfois paraître intenable dans le cadre de l'enseignement ordinaire.

Les expériences vécues dans le poste spécifique seront, pour elle, source de développement à tous points de vue. Cette prise de conscience, qu'elle qualifiera de « *libératoire* », n'a pas pu se faire dans le moment de transition vécu comme une « *crise* » à l'époque dans le poste générique, sans doute parce qu'elle était trop en prise avec le (son) réel. Cela n'a été possible qu'à distance temporelle, physique et grâce aux conditions et à l'approche particulières offertes par le congé de formation et la formation master IFF. On note combien certaines questions peuvent être des

⁴⁹ « *Nous parlons de professionnalité accentuée, car nous avons posé que les enseignants spécialisés sont d'abord des enseignants ordinaires travaillant des accentuations professionnelles* » (PARAGOT, 2014).

⁵⁰ Les enseignements sont construits à partir des besoins des élèves, qui deviennent « *prescripteurs* ».

impensés et poser problème à un enseignant dans l'exercice de son métier. Avoir accès à cette subjectivité peut se faire grâce à un accompagnement et des outils et permet de devenir un professionnel plus conscient au service des élèves.

Par ailleurs, nous avons noté pour nos deux sujets la concordance de vécu professionnels et personnels. François énonçant : « *mes ruptures professionnelles sont... totalement en phase avec des ruptures personnelles ...* »

En ce qui concerne la décision de muter vers le poste générique, influencée entre autre par une séparation pour François et le choix de donner des soins à un proche pour Catherine, on aurait pu envisager que ces « contraintes » personnelles comptent et pèsent de telle façon qu'elles en deviennent des priorités pour nos sujets. Ce qui leur aurait permis d'éventuellement « composer » avec ce poste générique et de se satisfaire de leur activité même si elle était en baisse. Nous remarquons que cela n'est pas le cas alors que ceci semble avoir compté, pour Inès par exemple, dans les premiers temps de la transition.

Chez François, après analyse des propos tout au long de l'entretien, nous notons l'expression d'un dilemme qu'il qualifie de « *dilemme de sa vie : soit on va monter dans les responsabilités et on a de l'impact sur notre vision, sur le pilotage qu'on souhaite mener mais on est exposé ... je ne supportais pas l'exposition* ». C'est une des raisons pour lesquelles il quitte son poste spécifique.

D'autre part, à la lumière de son parcours plutôt inhabituel dans une carrière d'enseignant et de ce qu'il en dit, nous faisons l'hypothèse d'un besoin de reconnaissance chez lui avec la nécessité d'être perçu par les autres comme « *original* », « *atypique* », « *saisissant les opportunités* », « *pas attendu* ». Il a la nécessité d'exercer dans un poste où cette place lui sera « reconnue » par ses pairs et où il pourra « briller », « exceller » (avec son niveau de « *vocabulaire* » ou « *ses références* » par exemple). Tout ceci transparait dans ses propos en même temps qu'il exprime vouloir être quelqu'un de « *consensuel* », « *qui n'aime pas déplaire* », « *qui ne supporte pas l'exposition* », ce qui, pour nous, semble en contradiction.

Il souligne par ailleurs une autre contradiction chez lui : « *c'est que je mets en avant la relation humaine et je suis quelqu'un d'EXTREMEMENT solitaire* ».

Il nous semble à nouveau important de souligner la part de subjectivité présente dans le vécu quotidien et son influence sur l'agir professionnel de nos sujets, traversé de dilemmes et contradictions, il serait intéressant de les questionner plus particulièrement et de voir comment ils « s'arrangent » avec cela.

Enfin, pour les deux sujets, nous pourrions également nous demander si cette crise ne serait pas concomitante à une crise existentielle plus profonde inhérente au cycle de vie⁵¹ ?

L'étymologie grecque du mot crise signifie action de séparer et faire des choix⁵². Ce mot est devenu un concept convoqué dans de nombreux domaines ou sciences, nous en noterons un pouvant être utilisé en sociologie : « *Les crises sont en ce sens identitaires parce qu'elles concernent les définitions de soi et d'autrui, les modalités d'identification et de projection vers l'avenir.* » (MAZADE, 2011). Ceci est très personnel et subjectif et ne pourrait être développé que par les sujets concernés et n'est pas ici notre propos. Nous reviendrons par contre plus précisément sur l'idée de crise identitaire.

7 Qu'en comprendre ?

Il nous semble que c'est bien le contraste entre le vécu dans le poste spécifique et celui dans le poste générique qui amène nos sujets à faire le constat « *qu'ils ne s'y sont pas retrouvés* », que la mutation « *ne les a pas satisfaits* » et qui les surprend de façon assez douloureuse.

Pour nous, bien qu'il y ait eu tentative d'innovation (méthodes pédagogiques et de lecture, prise en charge des élèves en difficulté) avec un recentrage sur les pratiques de classe, il apparaît que François et Catherine n'en tirent ni satisfaction, ni un sentiment d'efficacité et/ou de développement personnel, donc leur pouvoir d'agir est empêché et il y a peu de marges de manœuvre. « *...le pouvoir d'agir en cours d'activité est la source de l'élaboration ou de la destruction des marges de manœuvre* » (CLOT & SIMONET, 2015).

⁵¹ Le cycle de vie d'un individu, c'est l'ensemble des grandes étapes successives qui définissent une trajectoire. (LEBARON, 2009)

⁵² (LITRE, 2018)

Nous pensons qu'ils ont vécu cette transition en rupture avec leur identité professionnelle dans le poste spécifique. Nous convoquons à nouveau la mention : « *Par contre (de la transition-continuité⁵³) dans la transition-rupture, la personne éprouve un sentiment de fissure identitaire entre sa situation antérieure et la situation dans laquelle, de gré ou de force, elle se trouve projetée.* » (DELTAND & KADDOURI, 2014). Ceci est en rapport avec leur évocation de perte de sens et de cohérence, de malaise et de rupture ressenti. Leurs « marges de manœuvre » réduites ou détruites, ils se trouvent moins en position de Sujet en capacité et en action, ils semblent subir leur quotidien professionnel et témoignent d'une part d'incertitude, de déstabilisation face à une activité professionnelle qui ne correspond plus à celle qu'ils connaissaient et dans laquelle ils se reconnaissaient.

Dans notre questionnement initial, nous nous demandions comment ils avaient vécu ce passage d'un poste spécifique à un poste générique. On peut dire que dans leur déclaratif ils n'expriment pas de déclassement au sens où nous l'avions défini, mais il nous semble que dans ce qu'ils évoquent dans leur vécu, nous entendons cette idée de déclassement, avec un sentiment de perte réel et symbolique (de niveau, de repères, de sens, d'activité, d'intensité, de conflictualité, de réflexivité, d'appartenance, d'identité).

Nous pensons qu'ils vivent la transition comme une « *épreuve* » (PERREZ-ROUX, 2016), en ce qu'ils évoquent dans leur propos des ressentis « *douloureux* ». François : « *je l'ai mal vécu* », « *ça va pas* », « *une remise en question professionnelle et personnelle* » ; Catherine : « *je ne fais pas du bon boulot* », « *ne pas comprendre ce qui m'arrive* », « *se juge durement et se met la pression* », « *veut faire cesser ce malaise* », « *crise particulièrement douloureuse* ». Ils semblent traverser une « *crise identitaire⁵⁴* » (DUBAR, 2000) qui questionne de fait leur identité professionnelle dans le poste générique.

⁵³ C'est nous qui précisons.

⁵⁴ « *Crises identitaires parce qu'elles perturbent l'image de soi, l'estime de soi, la définition même que la personne donnait de soi à soi-même* » (DUBAR, 2000)

Porteur d'une identité professionnelle plutôt forte et positive dans le poste spécifique, nous faisons l'hypothèse que Catherine et François n'ont pas accompli certaines transactions identitaires au cours de la transition et qu'ils semblent avoir abordé inconsciemment le poste générique avec leur identité professionnelle du poste spécifique.

- transaction biographique : Dans le parcours professionnel qui est le leur, ils ont d'abord connu une transaction en croissance : le passage d'un poste d'instituteur ou de professeur des écoles (poste générique) à l'occupation d'un poste spécifique. Dans le rôle de pivot au centre d'un réseau, ils ont développé des compétences très variées, une professionnalité « experte » définie par des plus par rapport à celle exprimée avant. On peut imaginer que ce poste pivot a un cœur de métier très spécifique avec plusieurs grands domaines d'activité : pédagogie, administration/gestion, animation/médiation. Il est dépendant de l'environnement et des interactions, source d'un développement professionnel particulièrement opérant, leur apportant le sentiment d'avoir de l'impact et donnant du sens à leur activité.

Passant à nouveau en poste générique, avec un cœur de métier centré sur la pédagogie, ils semblent garder leur rapport à la fonction pivot. Nous avons l'impression que cela témoigne d'une certaine irréversibilité, comme si, pour eux, il n'y a pas de transactions identitaires en perte. Ils ne parviennent pas à faire de « *retour en arrière* » avec des changements de statut, de carrure professionnelle, de niveau d'interaction et d'activité pour revenir à un cœur de métier plus centré sur les apprentissages dispensés aux élèves.

- transaction relationnelle : nous avons constaté qu'ils avaient des difficultés à reconnaître les acteurs (que ce soit leurs élèves ou leurs collègues) avec qui ils interagissaient comme des individus avec qui ils seraient susceptibles d'exercer conflictualité et réflexivité que ce soit dans l'activité ou les interactions. « *Le sentiment de contiguïté ou le rapport de proximité avec des pairs paraît donc un des paramètres essentiels aux transformations identitaires sur le plan professionnel, modifiant le rapport au travail et aux apprenants des enseignants* » (GOHIER, ANADON, BOUCHARD, CHARBONNEAU, & CHEVRIER, 2002). Ne pouvant le faire, ils sont en perte de sens et d'efficacité dans leur activité et en manque de reconnaissance car ils n'ont pas de feedback concernant l'efficacité de leur activité. « *La reconnaissance au travail*

est un élément essentiel pour préserver et construire l'identité des individus, donner un sens à leur travail, favoriser leur développement et contribuer à leur santé et à leur bien-être. (BRUN, 2008) » cité par (BALLEUX & MUKAMURERA, 2013).

Ce faisant, leur identité professionnelle semble en tension. Nous n'avons pas questionné dans notre entretien ce que disaient Catherine et François de leur perception de leur identité par leurs collègues, c'est un manque. Cependant, à travers leurs propos, nous avons noté qu'ils se sentaient isolés et que c'est surtout le fonctionnement en équipe, en partenariat, en pluridisciplinarité qui paraît leur avoir fait défaut. Il nous semble qu'ils attendaient cette facette dans le poste générique et qu'ils ne l'ont pas trouvé dans les premiers temps. Il se révélerait ici « *une inadéquation entre l'identité attribuée par autrui et l'identité revendiquée par les acteurs* » (PEREZ-ROUX & SALANE, 2013).

Ces deux transactions non accomplies, Catherine et François ont vécu une transition en rupture entre le poste spécifique et le poste générique que nous avons décrite comme une transition inaboutie.

7.1 A quoi a mené la transition inaboutie ?

N'ayant pas réussi le processus de conversion identitaire, le « malaise » ressenti a été une prise de conscience pour Catherine et François, fut-ce-t-elle douloureuse. Pour retrouver une cohérence, un équilibre et donner du sens à leur activité et se sentir à nouveau Sujet, il leur faut faire baisser les tensions identitaires car elles provoquent « *un sentiment d'inconfort psychologique, causé par des éléments cognitifs discordants, et plongeant l'individu dans un état qui le motive à réduire ce sentiment inconfortable* » (MARTIN-GALLEY, 2017).

Passé un certain temps (1 an 1/2), les sujets de notre étude s'engagent dans une nouvelle mobilité. « *Déséquilibres, tensions, moments de crise sont dépassés si l'enseignant parvient à conserver la conscience de son unité, de sa continuité et une certaine maîtrise des choix qu'il peut opérer à un moment donné de sa trajectoire personnelle et professionnelle.* » (PEREZ, 2006)

François, dont le vécu personnel sera à nouveau très lié au vécu professionnel, postulera sur un poste de conseiller pédagogique dans un secteur très éloigné de celui

où il enseignait et l'obtiendra. *« C'est donc un concours de circonstances, j'ai demandé le poste comme ça, sur un malentendu, j'ai obtenu et je suis entré de nouveau dans le réseau ...voilà...l'opportunité ... »*

Il connaîtra plusieurs expériences professionnelles, dont celle d'inspecteur du premier degré faisant fonction, il est actuellement conseiller pédagogique généraliste. Les dimensions de son poste qui le motivent le plus aujourd'hui sont l'accompagnement, le travail en analyse de pratiques professionnelles et la métacognition.

Catherine, entamant la deuxième année scolaire sur le poste générique et pensant *« que le problème vient d'elle »* et qu'elle *« ne doit plus être à sa place dans l'enseignement »*, questionne à l'époque sa *« légitimité »* d'enseignante et s'engagera dans un processus de reconversion professionnelle pour quitter l'éducation nationale. Celle-ci la conduira au master IFF en bénéficiant d'un congé de formation, où, questionnant son parcours, elle prendra conscience et éclaircira les causes de cette volonté de départ *« pour de mauvaises raisons »*. Elle a fait une demande de mutation pour un poste de maître spécialisé en RASED⁵⁵, poste dont elle prendra la fonction en septembre 2018.

Tous deux retournent vers un poste spécifique dans une redéfinition de soi et un rééquilibrage des domaines professionnel et privé de leur vie.

8 Conclusion :

Ce travail d'étude et de recherche nous a permis d'explorer une période de la carrière de quatre enseignants du premier degré de l'éducation nationale et de questionner la mobilité professionnelle descendante.

Quatre types de poste spécifiques représentant un panel de fonctions rencontrées ont été retenus. Ils avaient pour particularité leur occupation et leur inscription dans un réseau réel ou symbolique, ceci ayant un impact sur l'activité des acteurs amenant à leur pouvoir d'agir. Retournant à une fonction générique, si aucun sujet interviewé n'a déclaré vivre un déclassement en changeant de poste, le vécu et l'issue de la transition évoquent un sentiment de perte de sens et d'efficience pour deux d'entre eux illustrant une crise identitaire.

⁵⁵ Réseau d'Aide pour les Elèves en Difficultés dans le premier degré.

Nous avons analysé ces passages en regard de la triple transaction identitaire et avons mis en évidence que c'est le début de la transition vécue entre les deux postes qui a défini la poursuite de leur parcours. Deux des sujets ont connu des transitions en continuité qui les amèneront à rester sur le poste choisi, les deux autres ont vécu des transitions en rupture avec une perte de leur pouvoir d'agir, qui les conduiront vers une nouvelle mobilité et un retour sur un poste inscrit en réseau.

Nous avons été saisi de l'effet de l'élaboration réflexive opérée par l'écrit et le travail de recherche concernant notre propre mobilité professionnelle descendante, nous permettant la prise de conscience de nombreux impensés. Nous pouvons dire, en nous y incluant, qu'il nous semble que peu d'enseignants en poste portent un regard distancié et volontairement compréhensif sur leurs pratiques professionnelles, leur parcours, que cela soit dû à un manque de temps, de dispositif, de culture, de volonté...

Voilà qui ouvre pour nous des perspectives de réflexion dans le cadre de l'instauration des Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations (PPCR) et de leur volet « accompagnement professionnel » des enseignants incombant aux personnels d'encadrement. C'est un des enjeux actuel de l'école à l'heure où nombre d'enseignants se questionnent et ont des difficultés à se positionner, trouver leur place et donner du sens à leur action guidée par un prescrit en mouvement constant qui ne cesse de redéfinir leurs missions.

Il nous paraît envisageable de proposer des dispositifs individuels ou collectifs permettant aux enseignants de prendre de la distance pour porter un regard curieux sur leur parcours professionnel. C'est tout le sens de l'accompagnement où un tiers peut aider à l'élaboration de représentations sur le métier, au questionnement sur le positionnement et l'identité professionnelle de chacun, de son inscription dans un contexte, dans sa propre biographie, au sein d'une institution.

Enfin, on pourrait espérer qu'un accompagnement d'équipe dans certaines conditions permette d'initier un « effet réseau » comme nous l'avons décrit. Cela pourrait se concrétiser par l'animation de stages d'école permettant la mise en évidence des interrelations, des compétences et points d'appui, des ressources d'un collectif et du territoire dans lequel il s'inscrit. Mieux se connaître, contribuer, échanger, pourrait

permettre de construire une culture commune à même de fédérer des acteurs autour d'un projet, d'une volonté et de devenir plus réflexif. Nous avons noté que l'inscription de l'activité des enseignants de notre travail de recherche dans un dispositif réseau donnait du sens et de l'efficacité pour se sentir Sujet, ceci peut participer à l'émergence de besoins dans une posture bottom up profitable à tous : élèves et enseignants.

9 Bibliographie

- (s.d.). Consulté le 2018, sur CNRTL: <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/mobilit%C3%A9>
- ABRIC, J.-C. c. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.
- AGERO BATISTA, M. (2015). *Développement du pouvoir d'agir et genre professionnel : le métier d'agents communautaires de santé au Brésil*. Récupéré sur HAL archives ouvertes CNAM: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01283037>
- AMBROISE, C. (2016). *Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité*. Consulté le juillet 2018, sur HAL archives ouvertes : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01688711>
- ARNOULD citant MAURIN, G. (2009). *Eric Maurin, La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*. Consulté le mai 2018, sur Lectures, Les comptes rendus: <http://journals.openedition.org/lectures/823>
- BALLEUX, A., & MUKAMURERA, J. (2013). *Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation*. Consulté le août 2018, sur Revue Recherche et formation sur Openedition: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2129#tocto2n3>
- BANTMAN, P. (2004). *Le concept de réseau*. Consulté le 2018, sur VST sur CAIRN: <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2004-1-page-18.htm>
- BENGHOZI, P. (2007). *Le lien Réseau*. Consulté le 2018, sur CAIRN, RPPG: <https://www.cairn.info/revue-de-psychotherapie-psychanalytique-de-groupe-2007-1-page-163.html>
- BERTUCCI, M.-M. (2006). *La notion de sujet*. Consulté le août 2018, sur Revue Le français aujourd'hui sur CAIRN: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-11.htm>
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2017). Vous avez dit "contre-transfert"? *CLIOPSY*, pp. 59-81.
- BOUILLAGUET, & ROBERT, c. p. (2007). *L'analyse de contenu comme méthose d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels*. Consulté le juillet 2018, sur Recherche qualitative hors série 3: www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/hors-serie-les-actes/
- BOURCIER, C. (2006). *ENJEUX ET PRATIQUES DE LA MOBILITE INTERNE : une approche par les compétences*. Consulté le 2018, sur Université Paris 1 Panthéon Sorbonne: <https://perso.crans.org/bourcier/Mobilité%20interne%20après%20rtf.doc>
- BOUTINET, J.-P. (2014). *Actualités des transitions dans les parcours de vie adulte*. Consulté le novembre 2017, sur O.S.P. L'orientation scolaire et professionnelle: <http://osp.revues.org/4463>
- BROUSSAL, D., & TALBOT, L. (2012). *Professeur des écoles : une identité professionnelle?* Consulté le juillet 2018, sur HAL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00762091/document>
- BUSINO, G. (2003). *La place de la métaphore en sociologie*. Consulté le juillet 2018, sur Revue européenne des sciences sociales: <https://journals.openedition.org/ress/539>
- CHAUSSECOURTE, P. (2017). Autour de la question du "contre-transfert du chercheur" dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *CLIOPSY*, pp. 107-127.
- CIFALI, M. (2013 (5ème édition)). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. PUF.
- CLOT, Y. (2004). *Action et connaissance en clinique de l'activité*. Consulté le juillet 2018, sur Activités sur open édition: <https://journals.openedition.org/activites/1145>
- CLOT, Y. (2006). *Clinique du travail et clinique de l'activité*. Consulté le janvier 10, 2018, sur CAIRN: https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2006-1-page-165.html#anchor_plan
- CLOT, Y., & LEPLAT, J. (2005). *La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail*. Consulté le mars 2018, sur CAIRN revue Le travail humain: <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2005-4-page-289.htm>
- CLOT, Y., & SIMONET, P. (2015, 1). Pouvoir d'agir et marges de manoeuvre. *Le travail humain*, pp. 31-52.

COSTANTINI, C. (2009). Le chercheur: sujet-objet de sa recherche? *Revue CLIOPSY n° 1* , pp. 101 - 112.

COSTE, S. (2014). *S'épanouir dans le travail enseignant. Réalités, normes, stratégies*. Consulté le mai 2018, sur ENS LYON chaire unesco formation: http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/chaire_unesco-epanouissement_dans_le_travail_enseignant-15-03-2014.pdf.

DE LAVERGNE, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, hors série n°3* , pp. 28-40.

DELOBBE, N., & VANDENBERGHE, 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*. Consulté le 2018, sur Revue de psychologie québécoise: https://www.researchgate.net/publication/237793351_VERS_UNE_MODELISATION_DES_PROCESsus_ET_FACTEURS_D%27ADAPTATION_A_UN_NOUVEAU_CONTEXTE_ORGANISATIONNEL_L%27APPORT_DE_LA_LITTERATURE_SUR_LA_SOCIALISATION_ORGANISATIONNELLE

DELTAND, M., & KADDOURI, M. (2014, décembre). *Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques*. Récupéré sur Orientation Scolaire et Professionnelle: <https://journals.openedition.org/osp/4469>

DEMAILLY, L. (2013). *Crise, réagencements identitaires et déprofessionnalisation dans les métiers de l'éducation, Entretien avec Lise Demailly réalisé par Fanny Salane*. Consulté le août 2018, sur Revue Recherche et formation sur Openedition: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2152>

DEMAZIERE, D., & DUBAR, C. (1997). *La méthode en sociologie*. NATHAN.

DUBAR, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. PUF.

DUCHAUFFOUR, H. (2013). *Transition identitaire des directeurs d'école primaire*. Consulté le août 2018, sur Recherche et formation sur Openedition: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2143>

DUVAL, H. (2017). Entre art et éducation : tensions et stratégies identitaires des enseignants. *Education permanente n° 212* , pp. 59-67.

ECKERT, H. (2014). *Déclassement et hantise du déclassement*. Consulté le mai 2018, sur Revue française de pédagogie n° 188 sociologie et didactique: <https://journals.openedition.org/rfp/4552#tocto2n3>

FARGES, G. (2011). *Le statut social des enseignants français*. Consulté le juillet 2018, sur Revue européenne de sciences sociales: <https://journals.openedition.org/ress/884>

FEYFANT, A. (2016). *Gestes professionnels, gestes de métier : de l'analyse à la formation*. Consulté le juillet 2018, sur Eduveille sur OpenEdition: https://eduveille.hypotheses.org/7771#_ftnref1

GAUDIN, J.-P., & PUMAIN, D. (2000). *Quelques métaphores, au miroir des analyses spatiales : réseaux de villes et réseaux de pouvoir*. Consulté le 2018, sur revue européenne de sciences sociales: <https://journals.openedition.org/ress/714>

GOHIER, ANADON, BOUCHARD, CHARBONNEAU, & CHEVRIER. (2002). *La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif*. Consulté le 2018, sur érudit: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n1-rse369/000304ar/>

GUICHARD, J. (2004). *Se faire soi*. Consulté le juillet 2018, sur OSP sur openedition: <https://journals.openedition.org/osp/226#tocto2n2>

LAPLANCHE, J., & PONTALIS, J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. PUF.

LAROUSSE. (s.d.). *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 2018, sur LAROUSSE: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/objet/55366>

LEBARON, F. (2009). *La sociologie de A à Z*. DUNOD.

LITTRE. (2018). *Dictionnaire étymologique* .

MAILLIOT, S. (2011). *Mobilités professionnelles : de quoi parle-t-on? Enjeux et complexité d'une question contemporaine*. Consulté le mai 2018, sur CEREQ: http://www.cereq.fr/content/download/1026/13142/file/relief32_p57.pdf

MARCEL, J.-F. (2009). *Le Sentiment d'Effacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français*.

Consulté le juillet 2018, sur Questions vivres, recherches en éducation, vol 5 : Le développement professionnel : quels indicateurs?: <https://journals.openedition.org/questionsvivres/564>

MARTIN-GALLEY, G. (2017). Résoudre la dissonance cognitive entre identité visée et identité prescrite. *Education permanente n°212* , pp. 39-46.

MAUNY, C. (2009). *Logiques de conversion identitaire dans l'exercice du métier*. Consulté le août 2018, sur Revue Recherches sociologiques et anthropologiques sur Openedition: <https://journals.openedition.org/rsa/299>

MAURIN, E. (2009). *La peur du déclassement, une sociologie des récessions*. SEUIL.

MAZADE, O. (2011). *La crise dans les parcours biographiques : un régime temporel spécifique ?* Consulté le août 2018, sur Temporalités, Revue de sciences humaines et sociales sur Openedition: <https://journals.openedition.org/temporalites/1472#article-1472>

MORIN, S. (2013). *Le déclassement social*. Consulté le mai 2018, sur Idées économiques et sociales N° 171: <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2013-1-page-47.htm#s1n1>

NAU, X. (2011). *Les inégalités à l'école*. Consulté le juillet 2018, sur Conseil économique social et environnemental: <http://www.lecese.fr/travaux-publies/les-inegalites-lecole>

OROFIAMMA, R. (2008). *Les figures du sujet dans le récit de vie*. Consulté le juin 2018, sur Informations sociales n°145 sur CAIRN: <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2008-1-page-68.htm>

OURGHANLIAN, C. (2004). *Vous avez dit "personne-ressource"? Le maître E et la mise en réseau des ressources*. Consulté le août 2018, sur Site Psychologie, éducation & enseignement spécialisé de Daniel CALIN: <http://dcalin.fr/publications/claudine.html>

PARAGOT, J.-M. (2017). cours IFF .

PARAGOT, J.-M. (2014). *Parcours d'un responsable de formation*. L'HARMATTAN.

PASTRE, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* , 9-17.

PECHBERTY, B. (2003). *Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond*. Consulté le janvier 6, 2018, sur CAIRN: <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-265.htm>

PEREZ, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Recherche en éducation et formation des adultes* .

PEREZ-ROUX, T. (2011, décembre). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherche en éducation n° 11* .

PEREZ-ROUX, T., & BALLEUX, A. (2013). *Transitions professionnelles*. Consulté le juillet 2018, sur Recherche et formation, identités professionnelles en crise(s)? sur Openédition: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2150>

PEREZ-ROUX, T., & DELTAND, M. (2017, septembre). Edito dossier les dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions. *Education permanente* , pp. 7-13.

PEREZ-ROUX, T., & SALANE, F. (2013). *Identités professionnelles en crise(s) ? Des acteurs de l'éducation à l'épreuve des changements*. Consulté le août 2018, sur Recherche et formation sur Openedition: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2113>

PEREZ-ROUX, T. (2016). *Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures*. Consulté le juillet 2018, sur Pensée plurielle sur CAIRN: <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2016-1-p-81.htm>

PERROT, E. (2017). *L'activité transférentielle, une ressource au service du développement du métier : le cas des agents d'escalaire et de service commercial en gare*. Consulté le juin 2018, sur HAL thèses en ligne: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01544968>

PIERENS, M. (2017). *Georges LAKOFF - La métaphore structure la pensée*. Consulté le 2018, sur Sciences humaines: https://www.scienceshumaines.com/george-lakoff-la-metaphore-structure-la-pensee_fr_37851.html

PIERRET, J. (2005). *Place et usage de l'entretien en profondeur en sociologie*. Consulté le juillet 2018, sur HAL: https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/368370/.../Article_entretien_Pierret.rtf

QUINSON, F. (2004). *QUITTER LA CLASSE : la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré, épreuve cruciale individuelle et analyseur du groupe professionnel*. Consulté le avril 2018, sur HAL.

ROUFF, K. (2007). *La systémie, une approche efficace...*. Consulté le juillet 2018, sur Dossiers de Lien social n°842: <https://www.lien-social.com/La-systemie-une-approche-efficace>

ROUILLOT, N. (2009). *Bachelard et l'obstacle épistémologique*. Consulté le juillet 2018, sur Philocité: <http://philocite.blogspot.com/2009/07/bachelard-et-lobstacle-epistemologique.html>

RUI, S. (2014). *Statut, sociologie, "Que sais-je?"*. Consulté le mai 2018, sur Les 100 mots de la sociologie: <http://journals.openedition.org/sociologie/2478>

société, C. d. (2017). *Comprendre la mobilité sociale*. Consulté le mai 2018, sur Centre d'observation de la société: <http://www.observationsociete.fr/categories-sociales/donneesgenerales/comprendre-la-mobilite-sociale.html>

TOMAS, J.-L., & FERNANDEZ, G. (2015). *Du pouvoir d'agir aux marges de manœuvre : une proposition pour le développement psychologique des gestes*. Consulté le juillet 2018, sur Activités sur open édition: <https://journals.openedition.org/activites/1122>

VALLERY, G., BOBILLIER-CHAUMONT, M.-E., BRANGIER, E., & DUBOIS, m. (2016). *Psychologie du travail et des organisations: 110 notions clés*. DUNOD.

VILATTE, J.-C. (2018). Cours Master IFF, démarche, recueil et analyse de données : l'entretien.

10 Annexes

Annexe 1 : modélisation des parcours des enseignants sujets de l'étude :

Tableau A : Inès

plaisir professionnel, motivation, sentiment d'efficacité, d'être à sa place

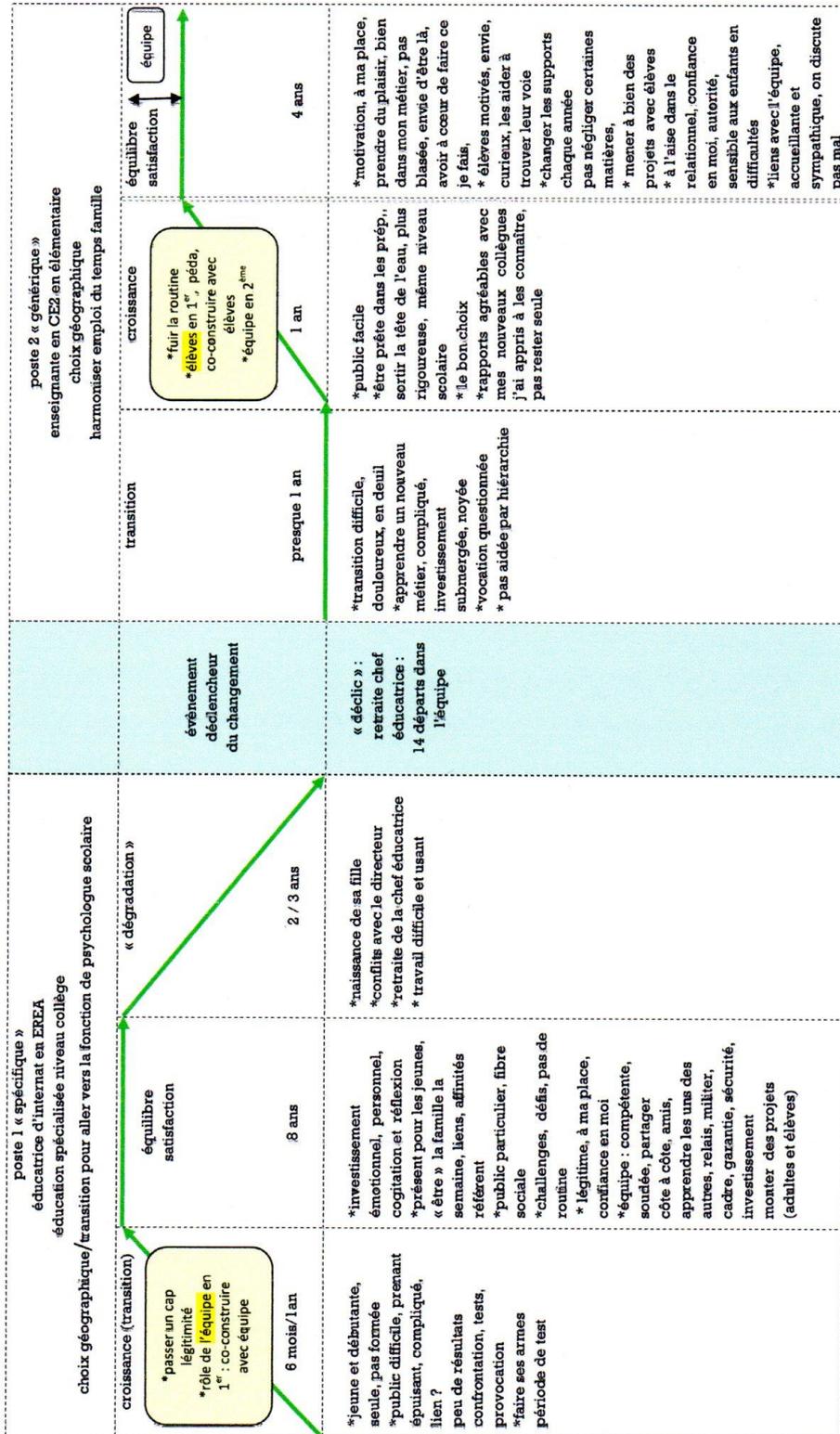


Tableau B : Nicolas

poste 1 « spécifique » directeur d'école, suite logique rapprochement géographique pour scolarité collège de ses enfants		poste 2 « générique » adjoint école de D., retour	
croissance	« dégradation »	transition	croissance
<p>équipe en 1^{er} réseau co-construite</p> <p>1 an</p> <p>équilibre satisfaction</p>	<p>2 / 3 ans</p> <p>équilibre satisfaction</p>	<p>2 ans</p> <p>moins de 1 an</p> <p>12 ans</p> <p>équilibre satisfaction</p>	<p>12 ans</p> <p>équilibre satisfaction</p>
<p>*arrivé après situation très complexe (ancienne directrice) : équipe n'en pouvait plus</p> <p>vu comme le messie, pas en l'impression d'avoir à faire quelque chose à faire, les collègues avaient envie que ça bosse, je faisais mon boulot, ça a été cool,</p> <p>construction d'une équipe, groupe homogène dynamique, créer quelque chose avec des gens qui voulaient</p>	<p>*responsable pour les autres, quand tu ne cautions pas : répondre pour d'autres, prendre des décisions difficiles et complexes, tirailé par loyauté</p> <p>*position particulière quand t'es directeur et que t'es enseignant je savais plus trop où j'étais</p> <p>*départ de plusieurs collègues, j'étais tout seul, plus l'allant, il y avait plus l'envie parce qu'il y avait pas l'équipe</p> <p>* plus de dynamique, fin d'une génération de parents, ça devenait compliqué, tu flippais, fatigué de tout ça</p>	<p>* pas du tout eu l'impression de perdre quelque chose/directeur</p> <p>*titulaire remplaçant : revoir des gens, voyager, changer un peu ça allait très bien</p> <p>*remplacement à D. : je n'étais plus l'ancien directeur, nouvelle collègue très bien</p> <p>* tous petits remplacements : ne me convenait pas</p>	<p>*relations avec chaque gamin ouvert à tout, complicité, réjouissant, des tas de gosses qu'ont pas besoin de nous, être pour quelque chose pour certains gamins</p> <p>* des projets en classe</p> <p>*j'ai revu se recruter une équipe avec des gens qui avaient envie, chaque personne qui venait en plus, c'était un plus, il'envie de construire ensemble.</p> <p>une équipe comme celle qu'on a là, c'est exceptionnel</p>
<p>événement déclencheur du changement</p>	<p>prise de conscience : je commençais pas à bosser mais je commençais d'abord à boire le café</p>		

Tableau C : Français

<p>poste 1 « spécifique » Formateur TICE</p>	<p>poste 2 « générique » enseignant CP</p>
<p>croissance</p> <p>ouverture avoir de l'impact lien avec réseau</p> <p>1 an</p>	<p>pas de sentiment de croissance</p> <p>insatisfaction</p> <p>1 an</p>
<p>équilibre satisfaction</p> <p>3 ans</p>	<p>transition</p> <p>élèves en 1^{er} vision élargie</p> <p>1 an</p>
<p>« dégradation »</p>	<p>changement de poste retour à un poste d'« expert » : conseiller pédagogique</p>
<p>événement déclencheur du changement</p>	<p>retour de la satisfaction</p>
<p>croissance</p> <p>enseignant méritant, reconnaissance de l'institution : formateur pour bons et loyaux services</p> <p>formateur technicien on ouvre les machines, c'est très factuel, moins d'approche humaine, relationnelle, *j'étais beaucoup plus insouciant</p>	<p>* au début : l'euphorie, on a fait le bon choix, j'ai pris la bonne décision, t'es tranquille, je serai moins exposé : leur méthode * créer propre méthode de lecture, garder un certain niveau d'expertise salon de l'éducation à Paris * pas dur : on n'a pas envie d'être là</p>
<p>équilibre satisfaction</p> <p>3 ans</p>	<p>pas de sentiment de croissance</p> <p>insatisfaction</p> <p>1 an</p>
<p>« dégradation »</p>	<p>changement de poste retour à un poste d'« expert » : conseiller pédagogique</p>
<p>événement déclencheur du changement</p>	<p>retour de la satisfaction</p>
<p>croissance</p> <p>* l'ouverture sur 5 circonscriptions et 350 écoles</p> <p>* des missions nationales : j'avais en charge une mission d'analyse de CDROM : reconnus d'intérêt pédagogique ? on allait à Paris on passait à la moulinette d'un vieil IGEN et on savait qu'on allait à l'abattoir</p> <p>* j'ai décidé... un logiciel complètement atypique de le rendre reconnu d'intérêt pédagogique : passe d'arme avec l'IGEN, ai obtenu gain de cause</p> <p>* engagement, la possibilité de changer les choses, d'apporter sa vision ce qui était vraiment très intéressant, c'est justement de se dire : « rentrer dans l'arène »</p>	<p>* je l'ai mal vécu</p> <p>* la vision élargie de ces 17 élèves en classe : on n'a pas envie d'être là</p> <p>* tous les matins on va au boulot ça va pas, AR à 7 kms de la maison au lieu d'aller à Paris délégué votre bout de gras au ministère de l'éducation nationale</p> <p>* vous passez de conseil de TICE avec des inspecteurs, voire des inspecteurs généraux, des chargés de mission à des conseils de maîtres : retour en arrière c'est ce retour là qui m'a semblé impossible</p> <p>* rencontre personnelle avec une jeune collègue : nouveau couple, histoire de fou, « grillé », j'ai décidé de partir</p>

Tableau D : Catherine

poste 1 « spécifique » enseignant en classe spécialisée		poste 2 « générique » enseignant en classe ordinaire	
croissance	« dégradation »	transition	pas de sentiment de croissance
<p>ouverture avoir de l'impact « défi » co-construire avec équipe et élèves</p> <p>6 ans</p>	<p>équilibre satisfaction</p> <p>10 ans</p>	<p>élèves en 1^{er} absence de « défi »</p> <p>1 an</p>	<p>reconversion professionnelle envisagée</p>
<p>*« poste spécialisé » = vécu comme une « découverte », sentiment d'être à ma place, plein de « possibilités », *expériences dans plusieurs classes spécialisée et écoles, variété, *possibilité de se « faire » la main sur le tas, expérimenter des pédagogies alternatives</p>	<p>*légitimité : passage de plusieurs spécialisations, dev de connaissances *animatrice d'un réseau autour de l'élève en dif avec des partenaires (parents, professionnels...), échanges, agir sur les choses, sur les situations, faire avancer les dossiers, efficacité, parole qui « compte », être personne ressource * difficultés des publics et des PEC en charge vécue comme un défi quotidien, vivre à 200%, pas de routine, innovations pédagogiques * relation forte à chaque élève : petit groupe (12 élèves), travail au long cours avec élèves et familles, investissement, partager quelque chose plus de latitude et de liberté avec le prescrit (programmes) * partage d'expérience avec jeunes collègues de l'éduc spécialisée du secteur</p>	<p>*sentiment de commencer un nouveau métier, perte de repères *public milieu ordinaire, 25 élèves, pas le même rapport à chacun * temporalité « accélérée » : bousculer sans cesse les élèves pour « boucler » le programme *utilisation de méthodes en place (difficultés à se les approprier), contrainte très forte du prescrit avec lequel j'ai dû mal à composer</p>	<p>*pas le sentiment « d'utilité » pour ce public + sentiment de « laisser des élèves (en difficultés) sur le sable », perte de motivation *pas de mise en œuvre des compétences développées avant perte d'identité *sentiment d'isolement</p> <p>RV avec parents : prise de conscience choc d'une « inutilité » de mon action : je ne fais pas du « bon boulot »</p>
événement déclencheur du changement		<p>insatisfaction</p>	
<p>« usure, fatigue *entrée en vigueur de réformes sur les classes spécialisées : « je ne m'y retrouve pas » *demande d'un temps partiel (événement familial) : se fixe un délai d'un an pour juger de la compatibilité temps partiel /gestion classe spécialisée sur conseil de l'inspecteur : pas concluant</p>		<p>fin délai : constat d'incompatibilité temps partiel et classe spécialisée demande de mutation</p>	

	<p>Mémoire de Master Catherine PERNET</p>	<p>Master MEEF IFF 2017/2018</p>
<p><u>Titre :</u> Le vécu de transition dans des mobilités professionnelles descendantes dans le 1^{er} degré de l'éducation nationale : prédicat de continuité ou de rupture dans les parcours.</p> <p><u>mots clés</u> : mobilité professionnelle descendante ; transition ; pouvoir d'agir ; identité professionnelle ; transaction identitaire.</p> <p>Cette recherche basée sur l'étude de quatre parcours de mobilité professionnelle descendante dans le premier degré de l'éducation nationale se propose d'observer la mutation d'un poste spécifique à un poste générique dans ce que disent les acteurs de leur activité et de leur vécu. La triple transaction identitaire a servi de grille de lecture pour comprendre l'inscription des acteurs dans les deux postes et pour faire apparaître des facettes de leur identité professionnelle. L'exploration du vécu de la transition a permis de questionner leur pouvoir d'agir ; et de comprendre que certains ont vécu des transitions en continuité, d'autres en rupture, qui ont influé sur la suite de leur parcours.</p>		
<p>This research based on the study of four downward mobility pathways in the first level of national education proposes to observe the mutation of a specific position to a generic position in what say the actors of their activity and their experience. The triple identity transaction served as a reading grid to understand the registration of actors in both positions and to reveal facets of their professional identity. Exploring the experience of the transition allowed us to question their power to act and to understand that some lived transitions in continuity, others in rupture that influenced the continuation of their course.</p>		