

# S’engager pleinement ou partiellement dans le système de la formation professionnelle : causes, motifs et enjeux de la bifurcation vers l’enseignement et la formation

---

**Fabian Salazar** – [fabian.salazar@edu.vs.ch](mailto:fabian.salazar@edu.vs.ch)

Enseignant primaire et étudiant chercheur en sciences et pratiques en éducation

**Nicolas Rebord** – [nicolas.rebord@hefp.swiss](mailto:nicolas.rebord@hefp.swiss)

Responsable de filière d’études et maître d’enseignement, HEFP

## Mots-clés

Formation professionnelle – Enseignement – Bifurcation professionnelle – Parcours biographique – Engagement

## Résumé

Cette étude évalue les motifs de bifurcation d’actifs et actives dans diverses professions initiales vers celle d’enseignant·e ou de formatrice ou formateur dans le système de la formation professionnelle, à titre principal ou à titre accessoire. Les données recueillies auprès de 65 personnes fréquentant la HEFP font apparaître la prévalence significative de l’initiative personnelle dans la décision de s’engager dans une telle profession, en fonction de trajectoires biographiques marquées par le désir ou le besoin de vivre de nouvelles expériences, un nouveau cycle de vie, tant sur le plan personnel que professionnel, et leur volonté de transmettre savoirs et compétences.

## Pour citer l’article

Salazar, F. et Rebord, N. (2021). *S’engager pleinement ou partiellement dans le système de la formation professionnelle : causes, motifs et enjeux de la bifurcation vers l’enseignement et la formation*. Doc. non publié. Lausanne : HEFP.

---

## 1. Introduction

Notre activité professionnelle prend une place primordiale dans notre existence. Nous passons une grande partie de notre temps à travailler. Il est donc important de trouver le métier qui nous convient pour viser une existence épanouie. Cependant, il peut arriver qu’un métier qui nous a convenu à une certaine époque, pour diverses raisons, ne nous convienne plus ou que des rencontres et des expériences effectuées nous conduisent à vouloir ou devoir prendre une nouvelle direction professionnelle. Notre société est centrée sur les performances au travail mais nous parlons de plus en plus de thématiques touchant au développement personnel et au bien-être. Il arrive donc que, à un moment de sa vie, nous souhaitons du changement, évoluer, embrasser de nouveaux défis, augmenter nos compétences personnelles et professionnelles ou, au contraire, calmer le jeu pour penser davantage à soi, à sa famille ou à son couple.

De nos jours – plus qu’hier – nous avons la possibilité de nous orienter vers d’autres métiers en effectuant des passerelles ou des formations complémentaires. Ce qui questionne énormément les transitions biographiques des adultes. Nous avons la possibilité de changer de métier à n’importe quel moment de notre vie :

*« Aujourd’hui, les champs de l’éducation, de la formation et de l’intervention sociale sont particulièrement concernés par les transformations sociétales qui suscitent des parcours de vie individuels de moins en moins linéaires et prévisibles, ce que les politiques publiques et les pratiques professionnelles cherchent à mieux prendre en compte. »* (Baudouin & Frégné, 2013, p.95).

Dès lors, ce travail se propose d’évaluer les causes de bifurcation ou de transition professionnelle d’adultes exerçant des métiers divers vers une profession d’enseignant·e ou de formatrice ou formateur dans le système de la formation professionnelle. Plus précisément, ce qui nous intéresse, ce sont ces enseignant·e·s qui exercent à titre principal avec un taux d’activité qui dépasse les 50% et ceux pratiquant ce métier à titre accessoire donc à un taux d’activité inférieur à 50%. Nous aimerions connaître les motifs qui les feraient bifurquer complètement ou, au moins, vers un pourcentage d’activité plus élevé dans l’enseignement – globalement : qu’est-ce qui ferait basculer une personne d’une activité accessoire (à moins de 50% de taux d’activité) à une activité principale (à plus de 50%) et inversement. Nous chercherons également à connaître les motifs des adultes qui ont sauté le pas et qui sont actuellement à plus de 50% en tant qu’enseignant·e·s, activité représentant dès lors leur activité principale.

Après avoir exposé la problématique de ce travail, le cadre théorique est présenté, approfondissant les principaux concepts et notions esquissés dans la problématique en vue de la construction de l’appareil méthodologique de la recherche expérimentale. Les résultats de l’analyse des données recueillies sont ensuite détaillés et discutés à la lumière du cadre théorique. Une rétrospective critique sur le déroulement de la recherche et des pistes de réflexion sont enfin exprimées en conclusion de ce travail.

## **2. Problématique**

La bifurcation professionnelle d’adultes exerçant des métiers divers vers une profession liée à la formation professionnelle implique qu’il s’est produit chez le sujet un point de basculement par lequel il a pris la décision et s’est engagé dans un processus de conversion ou reconversion professionnelle (ou d’affirmation professionnelle si la personne décide de devenir enseignant·e à titre principal). Ainsi, un·e pharmacien·ne, un·e avocat·e, un·e praticien·ne de médecine alternative ou autre pourrait décider de se consacrer aux métiers de l’enseignement à un certain moment de son parcours biographique, un parcours biographique qui inclut le parcours professionnel. Il est aussi possible que l’activité d’enseignement soit exercée à titre accessoire ou complémentaire avant qu’elle ne devienne l’activité principale.

Comme cela a été dit en introduction, ce type de bifurcation se fait de moins en moins rare dans notre société. Aussi, il y a lieu de s’interroger sur les motifs et les facteurs qui interviennent dans la décision de bifurquer, c’est-à-dire dans le point de basculement qui ouvrira une nouvelle page ou un nouveau chapitre dans le parcours non seulement professionnel mais aussi biographique de la personne s’engageant dans l’enseignement. On peut supposer que ces motifs et facteurs peuvent être d’ordre personnel, autrement dit intrinsèques à la personne, mais on peut également supposer que des motifs et facteurs exogènes interviennent dans cette bifurcation professionnelle.

Quels sont ces motifs et ces facteurs, aussi bien propres à la personne qu’extérieurs à cette dernière, qui la mène à ce point de basculement ? Comment les personnes qui opèrent cette bifurcation se

définissent-elles ou se redéfinissent-elles au niveau professionnel ainsi qu'au niveau biographique ? Existe-t-il une motivation particulière à décider de s'engager pleinement ou partiellement dans l'enseignement ? Quels sont les éventuels éléments de continuité qui peuvent persister entre l'activité antérieure et la nouvelle activité d'enseignement ? En cas d'exercice partiel de l'activité d'enseignement, comment cette dernière est-elle conciliée et perçue par les sujets ? Qu'est-ce qui pousserait les sujets exerçant l'enseignement à temps partiel à l'exercer à temps plein et, donc, à en faire leur activité principale ?

Ce sont l'ensemble de ces questionnements que ce travail vise à éclaircir en vue de trouver des clés de compréhension au phénomène de la transition professionnelle vers l'enseignement.

### 3. Cadre théorique

À présent, nous allons présenter les concepts mobilisés pour notre recherche et en construire le design.

#### 3.1. Le parcours de vie

La notion de parcours de vie porte sur les trajectoires individuelles, aussi bien sociales (famille, travail, sociabilité) que psychologiques (identité, cognition), tout au long de l'existence, de la conception au décès (Spini & Widmer, 2009). Il s'agit, à travers ce paradigme, d'appréhender la variété des logiques qui fondent ces trajectoires ainsi que leurs interactions avec l'environnement et le contexte social. Selon Spini et Widmer (2009), une trajectoire se définit comme un long segment de vie formé d'un ensemble expérientiel dans une sphère de la vie : aussi, le déroulement de l'existence humaine s'envisage-t-il dans cette notion de *parcours de vie*, qui constitue un « *ensemble de règles qui organise les dimensions fondamentales de la vie sociale de l'individu* » (Kohli, 1986, cité dans Spini & Widmer, 2009, p.7).

Alors que, par le passé, les parcours de vie étaient traditionnellement « tracés » par le milieu et la condition sociale pour que l'individu occupe une place assignée dans l'ordre social, les parcours de vie contemporains sont désormais bien davantage marqués par leur mobilité : comme le dit Boutinet (1995), la majorité des adultes « *ont appris à moins se soucier d'une place à conquérir que d'un itinéraire de carrière à construire* » (p.50). La mobilité est synonyme de mouvement, de changement, ce qui suggère qu'elle porte à la fois les notions de risque et d'opportunité, dans un environnement sociotechnique qui pousse les individus à innover, à s'adapter, à changer de situation, à produire des choix qui peuvent être modifiés et actualisés à tout moment ; ainsi, Boutinet (1995) postule que la mobilité est à la fois redoutable et désirable par les adultes. Le changement qu'elle implique est, quant à lui, de l'ordre d'un besoin existentiel, toujours selon Boutinet (1995), dans des situations suggérant de devoir penser une transition, situations qui se manifestent dans des comportements comme le désengagement, le désenchantement, la désorientation, que Boutinet (1995) qualifie de « limites ». Cependant, la transition n'est pas un processus anodin, en particulier dans le champ professionnel où les reconversions et les changements d'emploi ou de poste peuvent être problématiques pour les individus, notamment en période de contraction du marché de l'emploi où trouver ou retrouver du travail peut s'avérer une tâche ardue. Ces éléments conduisent Boutinet (1995, p.51) à distinguer la « *mobilité désirée* », lorsque la situation ou l'activité professionnelle en cours ne convient pas ou plus à l'individu qui veut dès lors évoluer, et la « *mobilité crainte* », où l'individu est amené à subir une remise en cause de son emploi dans une logique d'économie.

### 3.2. Les cycles de vie

De son enfance à sa mort, l'individu traverse plusieurs phases et cycles. Se fondant sur les travaux d'Erikson, Levinson, Gould, Bühler, Kaës et Tap, Boutinet (1995, p.52) distingue ainsi sept grandes phases dans l'existence de l'individu adulte :

1. Phase de l'insertion socioprofessionnelle (entrée dans l'âge adulte).
2. Phase d'ajustements autour de la trentaine.
3. Phase de remise en question majeure autour de la quarantaine.
4. Phase de redéploiement.
5. Phase de l'« *acmé* » (« *la force de l'âge* »).
6. Phase d'entrée dans le troisième âge.
7. Phase d'intégrité, de sagesse ou de détérioration.

Boutinet (1995) observe que ce phasage tout théorique tend cependant à perdre de sa pertinence par rapport aux mutations des modes de vie contemporains, rythmés par des choix personnels, des ouvertures de perspectives, des accidents à assumer, etc., qui émoussent le caractère automatique et uniforme de chacune des phases précitées et mettent en avant l'importance des transitions.

### 3.3. Les transitions

Induite dans tout parcours et cycle de vie, la notion de transition est fondamentale dans l'approche des trajectoires individuelles. Boutinet (1995) définit la transition comme « *cette aire intermédiaire d'expériences, grosse d'instabilité et de tâtonnement, que nous pouvons situer entre les deux phases qui encadrent la crise, la phase antérieure de structuration et la phase ultérieure de résolution* » (p.55). L'auteur indique ainsi que toute transition se corrèle du deuil d'un état antérieur qui doit être abandonné au profit d'un nouvel état psychologique, ce qui équivaut au franchissement d'un seuil : « *Un seuil est à franchir, une initiation est en train de s'opérer qui fait renoncer à un certain état antérieur pour permettre l'accession à un nouveau statut psychologique par un passage à aménager vers de nouveaux attachements, si possible moins défensifs* » (Boutinet, 1995, p.56). De fait, toute transition est une phase de changement plus ou moins rapide dans l'existence de l'individu. Pour Doray, Bélanger, Biron, Cloutier et Meyer (2009), la vie humaine en tant que telle « *est une suite de transitions* » (p.28). Ces auteurs distinguent des transitions « explicites » et des transitions « implicites » :

*« Loin d'être une situation exceptionnelle de la vie sociale ou personnelle, les transitions explicites sont les plus facilement identifiables : transitions professionnelles, maladie, changement de situation matrimoniale, déménagement et immigration, changement scolaire, la prise de retraite, etc. Des transitions sont moins explicites, voire inconscientes, comme le passage de l'adolescence à l'âge adulte ou le passage des étapes dans la vie de travail. Dans tous les cas, l'idée de transition évoque le passage d'un point à un autre, d'une situation à une autre. Appliquée à la biographie, les transitions doivent être considérées comme des moments – événements ou situations – de bifurcation ou de changement dans le parcours de vie professionnelle ou privée. »* (Doray et al., 2009, pp.28-29).

L'impact psychologique des transitions sur les individus peut être à la fois douloureux et enrichissant : « *Dans tous les cas, il s'agit de points cruciaux dans la vie des individus qui peuvent être considérés comme des épreuves, c'est-à-dire des situations dont l'issue est inconnue lors de son déclenchement* » (Doray et al., 2009, p.24). Ce sont les situations plus stables ou calmes qui se font jour entre les transitions qui constituent les phases, étapes, stades ou cycles de la vie humaine (Doray et al, 2009).

Les transitions, implicites comme explicites, peuvent être volontaires ou, au contraire, subies, structurelles ou ponctuelles. C'est en cela que Boutinet (1995) distingue la « *transition imposée* » de la « *transition anticipée* » : la première, qui prend la personne de court, émane « *d'un imprévu dérangeant*

*avec lequel il va falloir composer pour trouver une issue opportune* » (p.57) ; la seconde, « *par son aspect d'attente qu'elle développe ne saurait surprendre l'individu qui a inventorié des ripostes possibles ; dans cette sorte de transition que nous pourrions qualifier de volontariste, il y a peu d'effet-crise* » (Boutinet, 1995, p.58). Le même auteur sous-catégorise deux formes de transition anticipée : souhaitée et non souhaitée. La première implique, de la part de l'individu, qui peut l'avoir préparée, qu'il réfléchisse à différentes issues potentielles pour que son projet s'accomplisse tel que désiré : il y a donc un futur identifié, désiré, dont l'atteinte dépend de la mise en place, par la personne, d'une forme de méthodologie dans la conduite du projet. Dans la forme non souhaitée de la transition anticipée, l'individu s'y est, par définition, préparé mais, la connaissant, il peut l'accepter et ainsi prévenir ses effets non désirés, une prévention qui devra toutefois, en cas d'échec, mobiliser des stratégies alternatives pour faire face à l'indésirable (Boutinet, 1995).

### **3.4. La bifurcation**

Aux notions de parcours de vie, de cycles de vie et de transitions s'ajoute celle de « bifurcation », qui reflète le caractère radical d'une transition. Comme le soulignent Bessin, Bidart et Grossetti (2010, p.9), « *le terme de "bifurcation" est apparu pour désigner des configurations dans lesquelles des événements contingents, des perturbations légères peuvent être la source de réorientations importantes dans les trajectoires individuelles* ». Hélaridot (2010) avance de son côté qu'une bifurcation « *peut être définie comme une modification soudaine, imprévue et durable de la situation personnelle et des perspectives de vie, concernant une ou plusieurs sphères d'activités* » (p.161). En somme, il s'agit d'une forme de transition qui revêt un caractère soudain, abrupt et radical, qui amène la personne à s'inscrire durablement dans une nouvelle phase, un nouveau cycle de sa vie, avec une nette distinction entre avant et après. Cette soudaineté, ce caractère abrupt et radical, relèvent d'une forme d'imprévu. C'est ce que relève Grossetti (2010), pour qui la bifurcation s'apparente à « *une séquence d'action comport[ant] une part d'imprévisibilité qui produit des irréversibilités concernant des séquences ultérieures* » (p.147).

Cette imprévisibilité peut relever, selon Grossetti (2010), d'un « risque anticipé », en ce sens qu'il y a conscience de l'incertitude et une anticipation des réponses possibles à y apporter, bien que l'occurrence matérialisée de cette incertitude soit elle-même incertaine. Ce peut être le cas dans des situations de chômage ou de maladie. L'imprévisibilité peut aussi relever, toujours selon le même auteur, d'une crise, qui, quant à elle, ne peut pas être anticipée, comme une catastrophe industrielle : rien n'a permis de s'y préparer, sa survenue est soudaine et les issues à y envisager n'ont pas pu être anticipées. Dans ces deux formes d'imprévisibilité, l'irréversibilité est probable mais doit cependant être nuancée, selon Grossetti (2010) : des « *séquences fortement imprévisibles ne produisent pas de changement significatif. Un changement a été rendu possible, mais l'issue de la situation est en continuité avec la situation antérieure* » (p.147). Ce peut ainsi être le cas dans une situation affective où un couple décide de se séparer et finit, après réflexion, par se raviser, tout en pouvant réagencer la situation qui pouvait motiver le souhait de séparation. En revanche et dans la plupart des situations, l'irréversibilité est importante, et c'est son degré d'importance qui qualifiera l'ampleur de la bifurcation en cours. En clair, plus l'irréversibilité est importante, plus le qualificatif de « bifurcation » est pertinent : c'est donc le degré d'imprévisibilité qui détermine la réalité de la bifurcation à l'œuvre. Or, si on se réfère aux travaux de Bidart (2010), ce sont précisément les notions de rupture, de réorientation et de changement critique qui permettent de parler de bifurcation :

*« Un moment de crise précède en général la bifurcation. Malaise, conflit, désenchantement, latence, tension, montée en pression... s'accumulent. Le coup de tonnerre n'arrive généralement pas dans un ciel serein, ou alors il n'y a que peu d'effet. Dans un contexte défini par une certaine altération des ressources, des certitudes, des routines, un événement va*

*avoir un poids particulier. Il bouscule en effet l'agencement des facteurs qui composaient la séquence précédente.»* (p.227).

Bidart (2010) a particulièrement étudié les bifurcations professionnelles, qui nous intéressent ici. Celles-ci sont, selon elle, marquées par la notion d'*événement*, notion également rapportée par Négroni (2007) : conflit avec l'employeur, possibilité d'un nouvel emploi ou, sur le plan personnel mais pouvant impacter le plan professionnel, rupture conjugale, décès d'un proche, rencontre, etc. Ces événements, selon Négroni (2007), peuvent changer durablement le cours de l'existence et l'orientation de la personne. Ils vont, par ricochet, « *conduire à revoir les positionnements professionnels et à prendre des décisions* » (Bidart, 2010, p.227). Ces décisions vont générer des actions, constituées par les « ingrédients de l'action », dont l'auteure, s'appuyant sur Grossetti, recense cinq types :

1. Les finalités : « *je veux faire une belle carrière* ».
2. Les affects : « *j'ai choisi ce travail parce que j'adore la personne qui me l'a proposé* ».
3. Les théories : « *on trouve toujours mieux du travail avec un diplôme professionnel* ».
4. Les routines : « *dans ma famille on a toujours été manuel* ».
5. Les valeurs : « *c'est bien de travailler dur* » (Bidart, 2010, p.229).

Ces ingrédients constituent des *moteurs* de l'action, aussi bien ponctuellement que, potentiellement, toute la vie. Cependant, bien souvent, Bidart (2010) fait observer qu'ils évoluent, particulièrement dans le cas d'une bifurcation professionnelle. Hélaridot (2010) parle également de moteurs pour les bifurcations professionnelles et en distingue deux : le premier, émanant d'une initiative de la personne, survient en rapport avec des « *décisions individuelles consistant à quitter une situation personnelle ou professionnelle insatisfaisante, mais objectivement stable et qui aurait pu se prolonger* » (Hélaridot, 2010, p.162) ; le second provient de l'environnement externe, c'est-à-dire que « *l'événement déclencheur de la bifurcation est extérieur et indépendant de la volonté des intéressés* » (Hélaridot, 2010, p.163). Dans ce cas de figure, c'est-à-dire « *lorsque le déclencheur du changement est externe et fait donc irruption dans l'existence des personnes, celles-ci peuvent soit l'accepter, soit y résister* » (Hélaridot, 2010, p.163). Bessin, Bidart et Grossetti (2010) appellent à bien distinguer les notions de bifurcation et d'événement : la bifurcation tend en effet à désigner « *un moment d'incertitude débouchant sur des changements de plus ou moins grande ampleur* » (p.11).

Dans le cas des bifurcations professionnelles, des événements impactant négativement le travail amènent l'individu à ne plus pouvoir se projeter dans un futur acceptable, étant dès lors placé dans un contexte contraint : aussi, selon Négroni (2007), « *ce qui est prépondérant, c'est ce que va faire l'individu de l'événement* » (p.180). En effet, la perception de l'événement par l'individu va déterminer les moteurs de son action. Denave (2010) prend l'exemple de la maladie, qui peut être perçue comme bouleversant les conditions d'existence par telle personne ou bien, par telle autre, comme un événement s'inscrivant dans une continuité, celle de la proximité chronique avec la souffrance et la mort. On peut en déduire alors que la manière de faire face aux événements impliquant potentiellement une bifurcation dépend de multiples facteurs, à commencer par la subjectivité des sujets, leur parcours biographique antérieur, leurs appartenances identitaires, affectives et sociales, leur contexte et leurs conditions sociales : « *si la genèse de l'événement dépend en partie de la position et des dispositions des acteurs, ses effets sur la trajectoire individuelle se comprennent à la lumière du contexte d'action et du passé incorporé des acteurs* » (Denave, 2010, p.172). Cela amène Denave (2010) à postuler qu'un « *événement produit des effets lorsqu'il se produit dans un contexte singulier et qu'il s'articule de manière spécifique avec des dispositions incorporées par les acteurs* » (p.173). La contextualisation est donc nécessaire pour appréhender la portée d'un événement dans le parcours de vie d'une personne, dépendant étroitement de la notion d'identité.

### 3.5.L'identité

Selon Lipiansky (1990), l'identité est une notion dynamique qui peut être appréhendée comme le fruit d'un processus constitué de l'ensemble des expériences faites par l'individu durant son existence. Dans cet ensemble d'expériences, les interactions et les réseaux qu'elles forment participent de manière fondamentale au processus identitaire, qui ne se manifeste pas comme une mosaïque mais comme une structure intégrative de la diversité des réponses apportées à telle ou telle situation, réponses qui sont dès lors des *réponses identitaires*. Il faut comprendre la notion de structure intégrative dans le sens où l'individu a conscience de sa propre unité et de sa continuité, autrement dit de son auto-identification, indépendamment de la chronologie des expériences vécues. La personne a ainsi la capacité de choisir et de développer des stratégies identitaires pour affronter ses propres contradictions et celles de l'extérieur : ici interviennent alors les notions de motivation et d'engagement.

### 3.6.La motivation et l'engagement

La notion de motivation comprend, selon Vallerant et Thill (1993), les forces internes et/ou externes à l'individu qui l'amènent à moduler quatre facettes comportementales, à savoir le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement. Carré (2009, p.120) résume ainsi ces quatre facettes :

- « *Le déclenchement indique le passage de l'absence d'activité à l'exécution d'un comportement* ».
- « *La direction traduit l'orientation ou la canalisation de l'énergie vers le but approprié* ».
- « *L'intensité est la manifestation observable de la motivation sur le comportement* ».
- « *La persistance est l'indice motivationnel qui caractérise la poursuite de l'engagement dans l'action au cours du temps* ».

On constate que la notion de motivation représente la dimension dynamique du rapport à la situation, autrement dit du rapport que peut avoir la motivation avec la situation, prenant en compte les aspects conatifs, cognitifs, affectifs, sociodémographiques et biographiques (Carré, 2009). Carré (2009, p.120) définit chacun de ces aspects de la manière suivante :

- Les aspects conatifs englobent l'intentionnalité, la volonté, le projet.
- Les aspects cognitifs sont en lien avec la perception, la mémoire, le traitement de l'information.
- Les aspects affectifs sont les sentiments, les émotions, les affects.
- Les sources sociodémographiques représentent l'âge, le genre, la profession, les caractéristiques sociales et culturelles.
- Les sources biographiques sont les expériences scolaires et parascolaires.

Carré (2009) affirme qu'il existe deux axes d'orientation motivationnelle : l'orientation intrinsèque et l'orientation extrinsèque, chacune étant porteuse de *motifs*.

L'orientation intrinsèque comporte ainsi trois motifs :

- ***Le motif épistémique***, relatif au fait d'apprendre, de s'approprier des savoirs, de se cultiver et, plus généralement, à la connaissance vécue comme une source de plaisir. L'auteur cite ainsi « *le goût personnel* », la « *joie d'avancer* », l'amour du « *côté intellectuel des choses* », la curiosité, la passion d'apprendre et de savoir, toutes notions d'ordre affectif reliées à l'ouverture d'esprit, à la métacognition et plaisir de découvrir et d'apprendre (Carré, 2009, pp.123-124).

- **Le motif socio-affectif**, lié à la recherche de contacts sociaux : développement de nouvelles relations socio-affectives, intégration à un ou plusieurs groupes, communication, établissement et/ou renforcement de liens sociaux.
- **Le motif hédonique**, lié fondamentalement à la recherche du plaisir à travers les conditions pratiques de déroulement de la situation ; ainsi, une activité de formation pour adultes peut être simplement suivie pour le plaisir d'y participer, sans qu'il y ait forcément de motivation particulière pour le contenu.

L'orientation extrinsèque comporte, quant à elle, sept motifs :

- **Le motif économique**, l'activité envisagée étant perçue comme apportant des avantages économiques directs (allocations financières) ou indirects (avantages matériels). Selon Carré (2009), ce motif est particulièrement répandu chez les demandeurs d'emploi, tandis que, chez les salariés, il est invoqué face aux menaces sur l'emploi en tant qu'assurance contre la baisse de revenus ou d'aspiration à leur augmentation.
- **Le motif prescrit**, relatif à une injonction extérieure implicite (contrôle social, pression hiérarchique, etc.) ou explicite (contrainte formelle, légale, etc.), sans que la contrainte soit nécessairement dure ou imposée : l'individu peut s'y soumettre de lui-même voire s'autocontraindre, particulièrement face aux injonctions implicites (Carré, 2009).
- **Le motif dérivatif**, défini comme « l'évitement de situations ou d'activités vécues comme désagréables » (Carré, 2009, p.125), peut avoir trait à une mauvaise ambiance de travail, à la routine, au défaut d'intérêt, à la pauvreté de la vie sociale ou affective, à la conflictualité familiale. Carré (2009) signale que ce motif est souvent en lien avec les motifs intrinsèques socio-affectif et/ou hédonique, en vue de fuir ou sortir d'une situation sans avantage ni perspective acceptable.
- **Le motif opératoire professionnel**, consistant à acquérir les compétences « perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail, afin d'anticiper ou de s'adapter à des changements techniques, de découvrir ou de perfectionner des pratiques, toujours avec un objectif de performance précis » (Carré, 2009, pp.125-126).
- **Le motif opératoire personnel**, consistant à acquérir les compétences « perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ du travail (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, etc.), toujours dans un but d'action concret et bien identifié » (Carré, 2009, p.126).
- **Le motif identitaire**, consistant à acquérir les compétences et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à une transformation ou une préservation des caractéristiques identitaires, « sous l'angle de l'identification professionnelle, culturelle, sociale ou familiale, à travers le maintien ou la transformation du statut social ou familial, de la fonction, du niveau de qualification, du titre, etc. » (Carré, 2009, p.126).
- **Le motif vocationnel**, consistant à « acquérir les compétences et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation » (Carré, 2009, p.127).

Le design de la recherche expérimentale se fonde sur l'appareil théorique que nous venons d'exposer ; en particulier, la recherche permettra d'apprécier l'articulation entre les différents motifs intrinsèques et extrinsèques qui seront ou non identifiés dans les données exprimées par les participant·e·s quant à leurs parcours et cycles de vie, leurs éventuelles transitions et/ou bifurcations et l'évolution de leur construction identitaire.

## 4. Méthodologie

Dans cette étude, la recherche expérimentale se fixe l'objectif d'évaluer les causes qui font qu'une personne choisit d'embrasser à plein temps ou à temps partiel, le métier d'enseignant·e. Ici, nous cherchons à comprendre les différentes causes ou les différents motifs qui ont guidé une personne exerçant un métier autre qu'enseignant·e à vouloir s'engager (pleinement ou partiellement) dans ce dernier. Nous nous fixons également l'objectif secondaire d'évaluer les motifs qui feraient basculer un·e enseignant·e à temps partiel vers un temps plein et inversement.

Pour ce faire, il s'est agi de questionner les personnes qui réalisent actuellement leur formation d'enseignant·e mais également des personnes qui ont réalisé cette formation et qui sont aujourd'hui enseignant·e·s dans un secteur plus ou moins lié à leur profession initiale.

Pour la première population, nous avons profité de sa proximité géographique à la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) – anciennement Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) – afin d'effectuer des entretiens qualitatifs permettant la formulation de questions ouvertes. Cependant, le cœur du design expérimental a consisté en la conduite d'une recherche quantitative au moyen de questionnaires afin d'analyser plus précisément les deux types de population concernés par l'étude et effectuer une comparaison entre les personnes effectuant la formation (les « novices ») et celles qui enseignent déjà depuis quelques années.

### 4.1. Question de recherche

Construite à partir de notre problématique et dans la perspective de notre appareil théorique, la question de recherche qui oriente l'étude est la suivante : quels sont les motifs de bifurcation professionnelle des adultes exerçant une activité vers le métier d'enseignant·e ?

### 4.2. Hypothèses

La question de recherche amène à émettre trois hypothèses :

- A. L'expérience professionnelle exerce une influence sur les motifs qui déterminent le choix de bifurquer vers une carrière dans l'enseignement à un pourcentage supérieur à 50%.
- B. Le choix de bifurquer vers un pourcentage supérieur à 50% se détermine par une envie d'acquérir un certain prestige social.
- C. Les hommes et les femmes ont des motifs de bifurcations différents et stéréotypés.
- D. Les motifs d'engagement professionnel vers l'enseignement sont déterminés par l'envie d'avoir une roue de secours au cas où la pénibilité du métier deviendrait plus importante avec les années.

## 5. Analyse

Les enseignant·e·s à titre principal ainsi que celles et ceux à titre accessoire ont répondu aux questionnaires qui leur étaient respectivement adressés. 45 réponses ont été obtenues pour le premier groupe et 20 pour le second. Cette différence peut s'expliquer par les effets du contexte, à savoir les contraintes liées à la pandémie de Covid-19, contraignant les enseignant·e·s à titre accessoire à passer leurs journées devant leur écran pour suivre les cours en distanciel : il est possible qu'il y ait eu une certaine réticence dans ce groupe à consacrer encore de leur temps devant

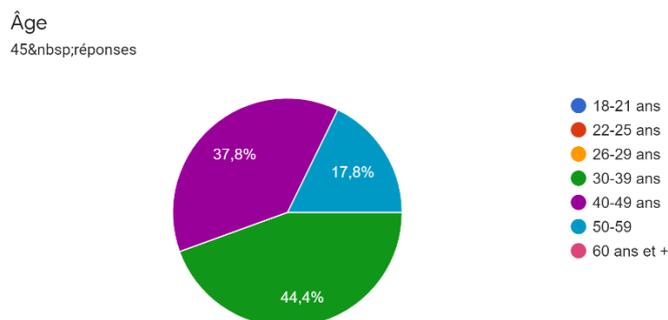
l'écran, avec pour conséquence un nombre de réponses inférieur à la moitié de celles fournies par les enseignant·e·s à titre principal.

Dans cette partie, nous présentons successivement le profil des participant·e·s, les domaines et filières de formation, les expériences professionnelles, les représentations sur le parcours de vie et les motifs d'engagement vers l'activité d'enseignement, avant de conclure par une synthèse des résultats.

### 5.1. Profil des participant·e·s

Pour le genre des enseignant·e·s à titre principal ayant répondu au questionnaire, on observe une relative parité, avec 23 hommes (51,1%) et 22 femmes (48,9%). Cette proportion est légèrement inversée pour les enseignant·e·s à titre accessoire, puisque 10 femmes (50%) et 9 hommes (45%) ont répondu – une personne parmi les 20 de ce groupe n'a pas souhaité préciser son genre.

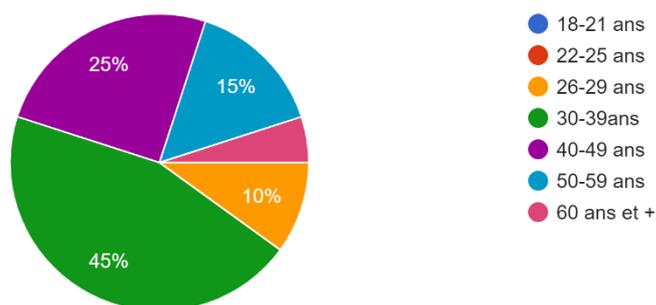
En ce qui concerne l'âge des participant·e·s, on constate une bien plus grande variété chez les enseignant·e·s à titre accessoire (voir Graphique 2) que chez les enseignant·e·s à titre principal (voir Graphique 1). En effet, ces derniers et dernières sont tou·te·s âgé·e·s d'au moins 30 ans, la majorité (20, soit 44,4%) se situant dans la trentaine ; les quadragénaires, au nombre de 17, représentent 37,8% de ce groupe et les quinquagénaires, au nombre de huit, forment les 17,8% restants. Chez les enseignant·e·s à titre accessoire, les trentenaires sont également majoritaires avec 45%, soit neuf personnes, suivi·e·s là aussi par les quadragénaires, qui représentent le quart de ce groupe (cinq personnes), et les quinquagénaires (15%, soit trois personnes) ; cependant, à la différence du groupe des enseignant·e·s à titre principal, on note la présence de deux personnes âgées entre 26 et 29 ans (10%) et d'une personne âgée de plus de 60 ans (5%).



Graphique 1 : Répartition des âges des enseignant·e·s à titre principal.

## Âge

20 réponses



Graphique 2: Répartition des âges des enseignant·e·s à titre accessoire.

Pour ce qui est de l'école obligatoire suivie, il est notable de constater une exacte équivalence entre les deux groupes, dans la mesure où, dans chacun, 80% ont suivi l'école obligatoire en Suisse et 20% à l'étranger.

### 5.2. Domaine et filière de formation

En ce qui concerne le domaine et la filière d'enseignement du groupe des 42 enseignant·e·s à titre principal qui suivent la formation en 1800 heures (réparties sur 720 périodes de cours – 9 modules – durant 90 jours et 33 semaines, en deux ou trois ans, à raison de huit périodes de cours par jour), plus des trois-quarts (76,2%) de ces derniers et dernières, soit 32 personnes, sont engagé·e·s dans la filière du Diplôme d'enseignant en école professionnelle à titre principal (DBP). Moins d'un cinquième (19%), soit huit personnes, suit la formation visant l'obtention du Diplôme d'enseignant en école supérieure à titre principal (DES). Deux personnes (4,8%) suivent quant à elles la formation visant l'obtention du Diplôme d'enseignant de culture générale en école professionnelle (DCG). Aucune personne du groupe n'indique suivre les cours la formation visant l'obtention du Diplôme pour enseignant·e·s de la maturité professionnelle (DMP). Remarquons enfin que deux personnes (4,8%) indiquent « ne pas savoir » dans quelle filière elles sont engagées. Par ailleurs, six personnes indiquent être engagées dans la formation en 600 heures (33 semaines de cours – 2 modules – de septembre à juin à raison de huit périodes par jour) délivrant le Certificat de formateur à la pratique professionnelle (CFP), dont deux ne semblent pas le savoir.

Du côté du groupe des enseignant·e·s à titre accessoire, dont la formation se déroule sur 300 heures réparties sur 120 périodes de cours (1 module) durant 15 jours de septembre à juin, à raison de huit périodes par jour, c'est aussi la filière relative à l'enseignement en école professionnelle qui est largement majoritaire avec 13 personnes (65%) qui déclarent suivre la formation visant l'obtention du Certificat d'enseignant en école professionnelle à titre accessoire (CBP), et cinq personnes (25%) qui indiquent être engagées dans la formation visant l'obtention du Certificat de formateur à la pratique professionnelle à titre accessoire (CFA). Deux personnes (10%) visent quant à elles l'obtention du Certificat d'enseignant en école supérieure à titre accessoire (CES).

En termes d'ancienneté d'engagement dans l'enseignement pour les enseignant·e·s à titre principal, une grande majorité d'entre elles et eux y est engagée depuis moins de cinq ans ; une personne y est toutefois engagée depuis 12 ans (2009). Cette répartition est sensiblement similaire pour les

enseignant·e·s à titre accessoire, où l'on observe cependant un engagement relativement plus récent, c'est-à-dire depuis un à deux ans, mais une personne indique être engagée dans l'enseignement depuis 16 ans (2005).

### **5.3. Expérience professionnelle**

Les données relatives au parcours professionnel des enseignant·e·s à titre principal montrent des profils et des parcours relativement variés dont voici les grandes lignes : nous avons 14 titulaires de Certificats fédéraux de capacité (CFC) (cuisine, bâtiment, électronique, commerce, dessin en génie civil, mécanique-électricité, menuiserie) dont certain·e·s ont poursuivi vers une Maturité professionnelle, un Brevet fédéral ou, en Haute école spécialisée (HES), jusqu'au niveau Bachelor ou Master, une bijoutière/horlogère, des ingénieurs (développement avionique), huit travailleuses sociales et travailleurs sociaux (éducatrices de l'enfance, dont une a poursuivi en foyer pour migrants devenue assistante sociale pour ces derniers, éducatrices spécialisées, animatrice socio-culturelle, etc.), quatre infirmières et quatre infirmiers, huit personnes issues du monde de la banque, de la finance, du management et de la gestion en entreprise, une personne formée dans l'hôtellerie reconvertie vers le monde de la santé ainsi que des personnes ayant suivi des formations supérieures sans préciser la filière suivie. Cette diversité de profils et de parcours se retrouve globalement dans les mêmes proportions pour les enseignant·e·s à titre accessoire.

Les participant·e·s à la recherche, quel que soit le groupe (enseignant·e·s à titre principal et à titre accessoire) témoignent dans leur grande majorité des apports fondamentaux que leur ont permis d'acquérir leur profession initiale en termes de motivation au quotidien (42 sur 45 enseignant·e·s à titre principal ; 19 sur 20 enseignant·e·s à titre accessoire), d'épanouissement (37 sur 45 enseignant·e·s à titre principal ; 19 sur 20 enseignant·e·s à titre accessoire) et de développement personnels (39 sur 45 enseignant·e·s à titre principal ; 19 sur 20 enseignant·e·s à titre accessoire) ainsi que de maturité (43 sur 45 enseignant·e·s à titre principal et l'ensemble des 20 enseignant·e·s à titre accessoire).

Il en va de même pour l'acquisition de techniques (43 sur 45 enseignant·e·s à titre principal ; 19 sur 20 enseignant·e·s à titre accessoire). Cette quasi-unanimité sur les aspects personnels et techniques se vérifie moins, cependant, pour ce qui est de l'évolution professionnelle, où 10 enseignant·e·s à titre principal estiment que leur profession initiale ne leur a pas vraiment permis d'évoluer professionnellement.

En revanche, les enseignant·e·s à titre accessoire se montrent beaucoup plus unanimes que celles et ceux à titre principal sur l'évolution professionnelle que leur a offerte leur profession initiale, avec seulement deux personnes sur 20 qui déclarent une expérience négative à ce niveau.

On observe par ailleurs des avis relativement négatifs chez les deux groupes en ce qui concerne le temps pour soi (31 sur 45 enseignant·e·s à titre principal ; 15 sur 20 enseignant·e·s à titre accessoire) octroyé par leur profession initiale, ainsi que des avis partagés sur la capacité à fonder une famille que leur a laissée leur profession initiale : ainsi, 24 sur 45 enseignant·e·s à titre principal et 13 sur 20 enseignant·e·s à titre accessoire estiment que leur profession initiale ne leur a pas vraiment ou pas du tout permis de fonder une famille.

Ces avis partagés s'observent également pour ce qui est de la reconnaissance professionnelle (27 sur 45 enseignant·e·s à titre principal et 11 sur 20 enseignant·e·s à titre accessoire rapportent une expérience positive à ce niveau) et surtout sociale : 21 sur 45 enseignant·e·s à titre principal et la moitié des 20 enseignant·e·s à titre accessoire rapportent une expérience négative en la matière.

Les domaines où les expériences les plus négatives en lien avec la profession initiale sont rapportées, autant par les enseignant·e·s à titre principal que par ceux à titre accessoire, sont le stress, la stigmatisation, les possibilités d'évolution et le temps disponible pour avoir une vie sociale. Cependant, une grande majorité des enseignant·e·s, quel que soit le groupe, estiment que leur profession initiale ne leur a pas causé de monotonie ou d'ennui.

#### 5.4. Représentation sur le parcours de vie

L'engagement dans l'enseignement a dès lors essentiellement et surtout répondu à une volonté d'évoluer professionnellement (32 sur 45 enseignant·e·s à titre principal et 14 sur 20 enseignant·e·s à titre accessoire en font état), ainsi qu'à un moment du parcours de vie où un changement se révélait nécessaire (37 des 45 enseignant·e·s à titre principal et 13 des 20 enseignant·e·s à titre accessoire) et à un désir de relever de nouveaux défis (37 des 45 enseignant·e·s à titre principal et 16 des 20 enseignant·e·s à titre accessoire).

Les motifs liés à une incertitude sur la sécurité de l'emploi initialement occupé, à l'acquisition d'une nouvelle identité sociale, à la perspective d'avoir un meilleur salaire ou à l'incapacité de continuer à exercer la profession initiale n'ont en revanche pas vraiment ou pas du tout été décisifs dans l'engagement vers l'enseignement, autant pour les enseignant·e·s à titre principal que pour celles et ceux à titre accessoire. Enfin, la perspective d'avoir davantage de vacances est un motif qui a surtout été cité chez les enseignant·e·s à titre principal (26 sur 45 contre 8 enseignant·e·s à titre accessoire sur 20).

Les termes employés par les 65 participant·e·s à la recherche pour décrire précisément et personnellement les motifs qui les ont poussés à bifurquer vers l'enseignement permettent de faire apparaître les occurrences des motifs épistémique, socio-affectif, hédonique, économique, prescrit, dérivatif, opératoire professionnel, opératoire personnel, identitaire et vocationnel. Le recensement de ces occurrences est présenté dans le tableau suivant.

Motif de bifurcation	Occurrences chez les enseignant·e·s à titre principal	Occurrences chez les enseignant·e·s à titre accessoire
Motif épistémique	3	2
Motif socio-affectif	21	10
Motif hédonique	3	4
Motif économique	1	1
Motif prescrit	0	3
Motif dérivatif	2	0
Motif opératoire professionnel	2	0
Motif opératoire personnel	9	2
Motif identitaire	1	0
Motif vocationnel	4	0

Tableau 1 : Motifs de bifurcation.

Ce tableau permet d'observer une nette prépondérance du motif socio-affectif dans la bifurcation vers l'enseignement, autant à titre principal qu'à titre accessoire. Ce motif se décline essentiellement dans une volonté de transmission et d'interaction avec autrui, en particulier la jeunesse, dans l'optique de « former la relève » qui est « notre avenir » ; bien qu'il comprenne une dimension épistémique dans le sens où il s'agit de transmettre des savoirs et des expériences, ce motif n'en

reste pas moins avant tout socio-affectif dans la mesure où c'est bien la dimension sociale et interactionnelle qui prévaut.

Néanmoins, les arguments avancés pour le motif épistémique (plaisir d'apprendre, de réexpérimenter une vision globale du métier initial, de découvrir et se former à l'expérience pratique, etc.) portent également une dimension de partage qui est d'ordre socio-affectif, et la dimension de plaisir voire de passion, autrement dit la dimension hédonique, qu'elle soit liée à la dimension épistémique ou à la dimension socio-affective, est également citée en filigrane.

En somme, on peut postuler que les motifs épistémique, socio-affectif et hédonique sont étroitement corrélés entre eux et non pas clairement distincts : la volonté d'apprendre est un plaisir lié à la volonté de transmettre que l'enseignement permet de concrétiser. C'est donc davantage la triade de ces trois motifs qu'il faut considérer que chacun de ces motifs indépendamment les uns des autres dans la décision de bifurquer vers l'enseignement, et c'est donc cette triade qui apparaît comme la principale motivation d'engagement dans l'enseignement.

Le motif opératoire personnel est le deuxième à être cité en termes d'occurrences par les enseignant·e·s à titre principal : il s'agit pour ces personnes d'acquérir les compétences « *perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ du travail (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, etc.), toujours dans un but d'action concret et bien identifié* » (Carré, 2009, p.126).

En effet, la conciliation de l'activité professionnelle avec la vie familiale, la parentalité, le temps libre, la réalisation de projets personnels, ainsi qu'avec des contraintes liées à un état physique dégradé, est un motif qui est plusieurs fois avancé pour expliquer la bifurcation vers l'enseignement à titre principal. Il s'agit donc d'un motif d'ordre personnel que l'on retrouve moins chez les enseignant·e·s à titre accessoire : ces derniers et dernières sont davantage amené·e·s à bifurquer en raison de motifs prescrits liés à des injonctions venant de la hiérarchie ou de la fonction dirigeante initialement occupée, ainsi qu'à l'impression de ne pas être capable d'occuper d'emblée un poste d'enseignement à temps plein. Il est notable de constater que ce type de motif prescrit est absent chez les enseignant·e·s à titre principal.

On peut ainsi considérer que l'engagement dans l'enseignement à titre principal répond à une forte volonté personnelle de s'engager pleinement dans une nouvelle expérience, un nouveau chapitre de vie, a fortiori pour les quadragénaires et les quinquagénaires, tandis que l'engagement dans l'enseignement à titre accessoire semble davantage s'inscrire dans une volonté de se diversifier, de manière prescrite ou non, tout en conservant « un pied » dans l'activité initiale.

Cela se mesure également au niveau des occurrences du motif vocationnel, uniquement exprimé par des enseignant·e·s à titre principal : ce motif vocationnel est d'ailleurs, pour trois des quatre occurrences, ancré de longue date à en croire les expressions « j'ai toujours voulu enseigner », « cela faisait partie de mes choix depuis l'enfance », « mon objectif personnel ».

En clair, l'engagement dans l'enseignement est davantage choisi que subi par les enseignant·e·s à titre principal, tandis qu'il apparaît légèrement plus choisi « par défaut » ou « par obligation » chez les enseignant·e·s à titre accessoire.

Cela se vérifie encore avec le motif dérivatif, uniquement cité par des enseignant·e·s à titre principal dont les conditions et perspectives de travail antérieures ne leur convenaient pas ou plus, les décidant à s'orienter pleinement vers l'activité d'enseignement. De plus, la notion de défi ou « challenge » est davantage rapportée dans le groupe des enseignant·e·s à titre principal que dans celui des enseignant·e·s à titre accessoire.

Les motifs invoqués par les participant·e·s qui pourraient justifier, chez les enseignant·e·s à titre principal, une réduction du taux d'activité ou, chez enseignant·e·s à titre accessoire, un refus de passer à un taux plein, sont essentiellement liés à des aspects d'ordre privé, en particulier la fondation d'une famille et le temps consacré à la vie familiale, ainsi qu'à des aspects d'ordre vocationnel, comme la conciliation de deux professions (infirmier et enseignant, par exemple).

Huit enseignant·e·s à titre principal sur 45 déclarent cependant que « rien » ne les fera basculer vers un taux moins élevé, tandis que quatre enseignant·e·s à titre accessoire affirment qu'ils et elles ne refuseraient pas de passer à taux plein et donc de devenir enseignant·e·s à titre principal si l'opportunité leur était donnée.

Une personne enseignante à titre accessoire a insisté sur le fait que c'était essentiellement la durée de la formation (trois ans) qui lui faisait ne pas vouloir s'engager dans l'enseignement à titre principal. L'âge est par ailleurs plusieurs fois cité par les enseignant·e·s à titre accessoire comme un motif par lequel ces derniers et dernières pourraient envisager de devenir enseignant·e·s à titre principal.

De manière générale, les enseignant·e·s à titre principal participant à la recherche apparaissent très majoritairement comme pleinement engagés dans la perspective de l'enseignement ; seules des circonstances et/ou des contraintes extérieures pourraient les en faire dévier, comme une détérioration des conditions de travail, des relations avec la hiérarchie, une surcharge de travail qui s'inscrirait dans la durée, de soudaines opportunités professionnelles ne pouvant se refuser (notamment en termes de salaire) voire, comme l'a dit avec humour une personne, le gain d'une grosse somme d'argent à la loterie !

On distingue dans cette tendance générale l'affirmation de leur vocation à se consacrer entièrement à enseigner par les enseignant·e·s à titre principal, une tendance qui est beaucoup moins sensible dans les réponses des enseignant·e·s à titre accessoire, lequel·le·s sont à 80% inscrit·e·s dans une démarche de conciliation entre plusieurs vocations professionnelles et d'évolution personnelle, du respect de contraintes liées au niveau de revenu ainsi qu'au milieu familial : une personne signale ainsi qu'elle ne choisira pas de devenir enseignante à titre principal car le revenu ne lui serait pas suffisant. Cependant, dans l'un et l'autre groupe, on constate une réelle détermination à assumer jusqu'au bout le choix d'enseigner ; seuls des événements exceptionnels pourraient remettre en question cette détermination.

## **5.5.Engagement**

Concernant les raisons qui ont poussé les participant·e·s à la recherche à s'engager dans la formation à l'enseignement, on observe des similitudes significatives et certaines disparités entre le groupe des enseignant·e·s à titre principal et celui des enseignant·e·s à titre accessoire.

Déjà, on peut souligner que, dans les deux groupes, l'écrasante majorité des participant·e·s ont indiqué ne pas être venu à cette formation par défaut : c'est le cas pour 91% des enseignant·e·s à titre principal et 80% des enseignant·e·s à titre accessoire. Constatant que ces derniers et dernières semblent néanmoins davantage s'être engagé·e·s sans en avoir vraiment le choix dans la formation que les premiers et premières, on peut supposer que cette différence est avant tout due au parcours de vie antérieur, les personnes s'engageant dans la formation d'enseignant·e à titre accessoire pouvant le faire sur injonction de leur milieu professionnel initial.

Les résultats font apparaître cinq motifs principaux d'engagement qui font consensus dans les deux groupes. Ces motifs sont les suivants :

1. La transmission de connaissances et compétences pour 95,6% des enseignant·e·s à titre principal et 100% des enseignant·e·s à titre accessoire.
2. Faire bénéficier les futur·e·s professionnel·le·s des acquis de leur propre expérience professionnelle pour 93,3% des enseignant·e·s à titre principal et 95% des enseignant·e·s à titre accessoire.
3. L'apprentissage et l'appropriation de nouvelles pratiques et de nouveaux savoirs pour 88,9% des enseignant·e·s à titre principal et 85% des enseignant·e·s à titre accessoire.
4. La curiosité pour 82,2% des enseignant·e·s à titre principal et 80% des enseignant·e·s à titre accessoire.
5. Le plaisir de se former pour 80% des enseignant·e·s à titre principal et 80% des enseignant·e·s à titre accessoire.

On peut relever que ces motifs constituent finalement les fondements mêmes de la nature des métiers de l'enseignement, que l'on peut résumer en trois grandes thématiques : la transmission, l'apprentissage ainsi que la relation à autrui, rejoignant la « triade » que nous avons identifiée auparavant : *la volonté d'apprendre est un plaisir lié à la volonté de transmettre que l'enseignement permet de concrétiser*. Ces thématiques s'inscrivent dans une démarche de contribution active au développement des savoirs et des compétences des apprenant·e·s qui semble primer sur les motifs d'ordre davantage personnel ou « égoïste ».

Cela est corroboré par le fait, d'une part, que la majorité des enseignant·e·s à titre principal comme ceux à titre accessoire rapportent que l'activité d'enseignement ne vient pas leur apporter davantage de gratification que leur activité antérieure, et, d'autre part, que l'éventualité d'avantages financiers ne constitue pas un motif jugé pertinent par la majorité des participant·e·s, autant dans le groupe des enseignant·e·s à titre principal que dans celui des enseignant·e·s à titre accessoire.

Certes, le motif de la vocation personnelle est bien avancé par 66,7% des enseignant·e·s à titre principal et 65% des enseignant·e·s à titre accessoire, mais on ne peut que constater que les participant·e·s des deux groupes n'en ont pas fait le premier motif d'engagement dans la formation au métier d'enseignant·e.

Il en va de même pour l'adéquation entre l'activité et la vie personnelle et familiale, motif cité par 71% des enseignant·e·s à titre principal et 65% des enseignant·e·s à titre accessoire. Par ailleurs, l'exercice de nouvelles responsabilités en phase avec la manière dont la personne se perçoit est jugé comme un motif pertinent de bifurcation vers l'enseignement pour 64,4% des enseignant·e·s à titre principal et 85% des enseignant·e·s à titre accessoire. Cette différence peut s'expliquer par la plus grande variété de profils dans ce dernier groupe que dans le premier.

On peut également relever une différence en ce qui concerne la prévention d'un enlisement de la situation professionnelle initiale par l'engagement dans l'activité d'enseignement : les enseignant·e·s à titre accessoire sont moins nombreux et nombreuses que les enseignant·e·s à titre principal à juger ce motif pertinent.

On devine ici que les premiers et premières restent davantage engagé·e·s dans leur profession initiale que les second·e·s, qui en viennent justement à opter pour un engagement à temps plein dans les fonctions d'enseignement. D'ailleurs, ceux- et celles-ci rapportent plus significativement que les enseignant·e·s à titre accessoire à trouver plus d'avantages matériels (autres que financiers) à l'activité d'enseignement qu'à leur activité initiale.

## 5.6. Synthèse

Les résultats des questionnaires renseignés par les 65 participant·e·s à la recherche ont montré une plus grande homogénéité de profils chez les personnes se destinant à l'activité d'enseignement à titre principal que chez celles se destinant à l'activité d'enseignement à titre accessoire, avec presque autant d'hommes que de femmes.

Surtout pour celles et ceux s'engageant dans la formation d'enseignement à titre principal mais aussi, à un degré légèrement moindre, pour ceux et celles s'engageant dans la formation d'enseignement à titre accessoire, la bifurcation vers l'enseignement représente essentiellement un choix personnel et assumé de se tourner vers la transmission de leurs compétences, expériences et connaissances à autrui et la formation de nouvelles générations de professionnel·le·s, quel que soit l'âge et le genre des participant·e·s. Il s'agit donc du moteur individuel de bifurcation tel qu'identifié par Hélaridot (2010), où l'individu décide de quitter une situation relativement stable et potentiellement pérenne mais jugée insatisfaisante car n'apportant pas ou plus de sens, de perspective, de motivation et/ou de conditions de travail adéquates. À l'inverse, il n'est pas apparu de moteur externe de bifurcation, où cette dernière est motivée par l'irruption d'un déclencheur externe de changement (Hélaridot, 2010). En somme, pour les deux groupes de l'étude, l'engagement vers l'enseignement émane d'une véritable décision personnelle.

Ce moteur individuel ainsi que l'apprentissage du métier d'enseignant·e apparaissent alors comme le ressort d'une bifurcation vécue souvent comme un véritable défi en même temps qu'une manière d'ouvrir un nouveau chapitre dans le parcours de vie, davantage tourné vers le partage que vers la jouissance d'intérêts strictement personnels. Cet aspect d'ouverture, que l'on pourrait qualifier de « désir de transmission », est un aspect saillant dans la décision de s'engager vers l'enseignement, surtout vers l'enseignement en tant qu'activité principale. Le moteur de l'action engagée pour répondre à ce désir de transmission relève de l'articulation entre finalités, valeurs et affects individuels (Bidart, 2010). Cela est cohérent avec la nette prépondérance observée du motif socio-affectif (Carré, 2009) dans la bifurcation vers l'enseignement, autant à titre principal qu'à titre accessoire, dans une volonté de transmission et d'interaction avec autrui. Cependant, ce motif ne fonctionne pas de manière indépendante mais se combine avec les motifs épistémique et hédonique, formant, comme on l'a vu, une triade de motifs qui constitue le véritable moteur d'engagement dans l'enseignement plutôt que chaque motif pris séparément.

On peut souligner que, à la différence des enseignant·e·s à titre principal, pour qui la bifurcation est pleine et entière – une manière de plonger « corps et âme » dans une nouvelle activité et un nouveau chapitre du parcours biographique –, les enseignant·e·s à titre accessoire sont davantage motivé·e·s par une diversification de leurs activités que par un engagement complet dans l'enseignement. Ponctuellement cependant, ce peuvent être des facteurs externes, comme la durée de la formation d'enseignant·e à titre principal jugée trop longue ou des contraintes familiales, qui motivent cet engagement partiel. Bien que, dans les deux groupes, la bifurcation réponde à un choix personnel, il est cependant apparu que l'engagement dans l'enseignement est davantage choisi que subi par les enseignant·e·s à titre principal, tandis qu'il apparaît légèrement plus choisi « par défaut » ou « par obligation » chez les enseignant·e·s à titre accessoire.

Les deux groupes étant majoritairement composés de trentenaires, la décision de s'engager dans l'enseignement, que ce soit à titre principal ou accessoire, tend à s'inscrire dans la phase d'ajustements qui caractérise, selon Boutinet (1995), le cycle de la trentaine. En ce sens, la notion de bifurcation qui, nous l'avons vu, procède d'un choix individuel assumé, relève effectivement d'une volonté de mettre en adéquation les aspirations personnelles des participant·e·s trentenaires

avec les enseignements tirés des expériences de la phase d'insertion socioprofessionnelle (Boutinet, 1995) lors de l'entrée dans l'âge adulte et la vie active. Le même type de processus est à l'œuvre pour les quadragénaires, deuxième tranche d'âge la plus représentée dans notre panel, mais avec des enjeux différents : en effet, il ne s'agit plus ici d'ajustements entre aspirations personnelles et activité professionnelle mais d'une décision consécutive à une remise en question majeure (Boutinet, 1995) dans un moment charnière du parcours de vie, celui de la quarantaine. Pour les quinquagénaires, troisième tranche d'âge la plus représentée dans notre panel et qui correspond, selon Boutinet (1995), à une phase de redéploiement, l'engagement dans l'enseignement est en effet essentiellement vécu comme le moyen de faire bénéficier autrui de l'expérience et des compétences acquises et développées au cours de l'activité professionnelle principale exercée initialement, alors que se profile la fin de la vie active. Par ailleurs, l'enseignement à titre accessoire permettant de mener conjointement des activités et des engagements différents, contrairement à l'enseignement à titre principal, il n'est pas étonnant d'y observer la présence de personnes de moins de 30 ans et de plus de 60 ans, ce qui n'est pas le cas dans le groupe des enseignant·e·s à titre principal : il s'agit alors de « tester » l'activité enseignante et/ou de la concilier avec une activité préalable en vue d'enrichir sa propre expérience et ses propres compétences tout en enrichissant celles d'autrui, dans un mouvement qui procède encore une fois de la triade socio-affective/épistémique/hédoniste décrite précédemment.

Enfin, le motif de la volonté de concilier la vie professionnelle avec la vie familiale aurait pu apparaître de manière plus sensible chez les femmes, or il a été constaté que ce motif est également présent chez les hommes. Alors que nous postulons que l'engagement dans l'enseignement à titre principal ou accessoire mobiliserait des motifs différents selon que l'on soit homme, femme (ou autre), force est de constater que, de manière générale, le genre n'apparaît pas dans notre étude comme un critère dans les choix et les motifs individuels de bifurcation vers l'enseignement.

## 6. Conclusion

Notre étude se proposait d'évaluer les motifs de bifurcation d'adultes actifs et actives dans diverses professions vers celle d'enseignant·e ou de formatrice ou formateur dans le système de la formation professionnelle, exercée à titre principal ou à titre accessoire. Sans revenir sur le détail de la synthèse de l'analyse que nous venons de présenter, il y a lieu de mettre en avant la prévalence significative de l'initiative personnelle dans la décision de s'engager dans une telle profession, une initiative qui s'inscrit dans des trajectoires biographiques marquées par le désir ou le besoin de vivre de nouvelles expériences, un nouveau cycle de vie, tant sur le plan personnel que professionnel, essentiellement pour les personnes s'engageant dans l'enseignement à titre principal, celles s'engageant dans l'enseignement à titre accessoire étant davantage inscrites dans une volonté, soit assumée soit par défaut soit par obligation, de diversifier leurs activités.

Les cinq motifs principaux d'engagement et communs aux deux groupes relevés dans l'étude – la transmission de connaissances et compétences, faire bénéficier les futur·e·s professionnel·le·s des acquis de leur propre expérience professionnelle, l'apprentissage et l'appropriation de nouvelles pratiques et de nouveaux savoirs, la curiosité et le plaisir de se former – témoignent d'une démarche de contribution active au développement des savoirs et des compétences des apprenant·e·s, préalable aux motifs d'ordre davantage personnel ou « égoïste ». En clair, la bifurcation vers l'enseignement apparaît, à l'issue de notre étude, comme une bifurcation « heureuse » voulue et/ou consentie par les participant·e·s dans une logique de transmission intergénérationnelle de savoirs, compétences et aptitudes professionnels.

En ce sens, on est en droit de suggérer qu'une telle dynamique s'inscrit dans l'« air du temps », à savoir la promotion du développement personnel – ou, plutôt, interpersonnel en l'occurrence – et du bien-être dans la construction contemporaine des cycles et des trajectoires professionnels de chacune et chacun. Il serait dès lors intéressant de prolonger notre étude en sollicitant, dans quelques années, les participant·e·s afin de mesurer la perception qu'ils et elles ont de leur évolution et de leurs pratiques dans l'enseignement, de voir si celles et ceux exerçant à titre accessoire finissent par choisir d'exercer à titre principal ou inversement.

Bien que l'étude apporte des données intéressantes à la réflexion actuelle sur la notion de bifurcation professionnelle, il convient toutefois d'en relativiser la portée dans la mesure où son design expérimental était ponctuel et limité à la seule HEFP ; il serait pertinent d'étendre le périmètre d'une telle recherche à d'autres branches de l'enseignement que la seule formation professionnelle, par exemple en incluant les publics des hautes écoles pédagogiques et autres structures de formation à l'enseignement.

Par ailleurs, l'outil de collecte des données, fondamentalement quantitatif, combinait cependant quelques questions qualitatives dont les réponses permettaient d'illustrer les tendances observées quantitativement, mais sans que l'on puisse clairement y identifier les trajectoires biographiques strictement personnelles des participant·e·s ; à ce titre, il aurait sans doute été opportun de dissocier les deux dimensions quantitative et qualitative en mettant sur pied un cycle d'entretiens semi-directifs avec une dizaine de personnes de chaque groupe afin de mettre davantage en perspective les perceptions et motivations personnelles avec les résultats obtenus sur le plan quantitatif. Cependant, les conditions de faisabilité de notre étude nous ont amené à faire le choix d'un outil « hybride » permettant d'esquisser cette mise en perspective à défaut de l'approfondir.

## 7. Bibliographie

- Baudoin, J.-M., & Frégné, C. (2013). La question des épreuves et la recherche en formation d'adultes : quelques éléments prospectifs. *Savoirs*, 33, 95-104.
- Bessin, M., Bidart, C. & Grossetti, M. (2010). Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement. La Découverte.
- Bessin, M., Bidart, C. & Grossetti, M. (2010). Introduction générale. L'enquête sur les bifurcations : une présentation. Dans M. Bessin, C. Bidart & M. Grossetti. *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (7-19). La Découverte.
- Bidart, C. (2010). Bifurcations biographiques et ingrédients de l'action. Dans M. Bessin, C. Bidart & M. Grossetti. *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (224-238). La Découverte.
- Boutinet, J.-P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. PUF.
- Carré, P. (2009). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Éducation permanente*, 136, 119-131.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. Dans P. Carré (éd.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (269-289). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0269>
- Deltand, M., & Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4). <https://doi.org/10.4000/osp.4469>
- Denave, S. (2010). Les ruptures professionnelles : analyser les événements au croisement des dispositions individuelles et des contextes. Dans M. Bessin, C. Bidart & M. Grossetti. *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (168-175). La Découverte.

- Doray, P., Bélanger, P., Biron, E., Cloutier, S., & Meyer, O. (2009). Transitions biographiques et participation à l'éducation des adultes. Quelles articulations ? Dans B. Bergier & S. Bourdon (éds.), *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes* (23-62). L'Harmattan.
- Grossetti, M. (2010). Imprévisibilités et irréversibilités : les composantes des bifurcations. Dans M. Bessin, C. Bidart & M. Grossetti. *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (147-159). La Découverte.
- Gutnik, F. (2002). « Stratégies identitaires », « dynamiques identitaires ». *Recherche & Formation*, 41, 119-130. <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1778>
- Hélaridot, V. (2010). Vouloir ce qui arrive ? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels. Dans M. Bessin, C. Bidart & M. Grossetti. *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (160-167). La Découverte.
- Kohli, M. (1986). The World we forgot: a historical review of the life course. Dans V.W. Marshall (éd.), *Later life. The Social Psychology of Aging* (271-303). Sage.
- Lipiansky, E.M. (1990). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri C., *Stratégies identitaires*, PUF.
- Négroni, C. (2007). Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie. Un regard sociologique sur les bifurcations. Armand Colin.
- Spini, D., & Widmer, E. (2009). Transitions, inégalités et parcours de vie : l'expérience lémanique. Dans M. Oris, E. Widmer, A. De Ribaupierre, D. Joye, D. Spini, G. Labouvie-Vief & J.-M. Falter. *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités* (3-23). Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Vallerand, R., & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Vigot.