

ENSEIGNER À L'ÉLÉMENTAIRE COMME SECONDE CARRIÈRE : LE PROCESSUS TRANSITOIRE DE HUIT ÉTUDIANTS EN FORMATION INITIALE

Claire DUCHESNE

Cet article présente les résultats d'une recherche sur le processus de transition professionnelle associé au choix de l'enseignement à l'élémentaire comme seconde carrière. Des entrevues ont été effectuées auprès de huit étudiants inscrits au programme de formation à l'enseignement, cycles primaire/moyen de la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, ayant vécu une telle transition. L'analyse qualitative des données recueillies a permis de comprendre le processus transitoire par lequel ces adultes ont cheminé, à partir de la remise en question de la profession initiale jusqu'au choix de l'enseignement comme seconde carrière et de celui de l'Université d'Ottawa en tant qu'établissement de formation.

INTRODUCTION

Au Canada, notamment dans les provinces de l'Ontario et du Québec, cette première décennie du 21^e siècle se caractérise, en éducation, par une diminution de l'effectif enseignant causée par le phénomène de « décrochage » chez les enseignants¹ novices et par le passage à la retraite des enseignants vétérans (FCE - Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2000; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2000 et 2003; FSE - Fédération des syndicats de l'enseignement, 2003). Par ailleurs, le programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa attire, depuis quelques années, un nombre important d'adultes en transition professionnelle. L'arrivée de cette clientèle plus âgée, plus expérimentée et ayant choisi l'enseignement suite à un cheminement personnel et professionnel approfondi, pourrait permettre de freiner la pénurie actuelle d'enseignants et, voire même, d'en augmenter et d'en stabiliser les effectifs. Malgré le besoin criant de réduire le décrochage des enseignants novices et de recruter de nouveaux enseignants qualifiés prêts à s'engager pleinement dans la profession, peu de chercheurs se sont intéressés au phénomène de la transition professionnelle vers l'enseignement. Par conséquent, cette recherche avait pour but de combler le manque de connaissances sur le sujet. De plus, elle cherchait à comprendre le processus par lequel des adultes en transition professionnelle choisissent l'enseignement à l'élémentaire comme nouvelle carrière.

CHRONIQUE D'UNE PÉNURIE ANNONCÉE

Un sondage sur l'offre et la demande en personnel enseignant pour les années 2000 à 2005 a été mené par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants auprès des conseils et des commissions scolaires du Canada (FCE, 2000). Les résultats de cette vaste enquête

révèlent qu'environ la moitié des 272 districts scolaires canadiens sondés éprouvent de plus en plus de difficulté à combler leurs postes d'enseignants à temps plein. En outre, ce sont les districts scolaires francophones, notamment ceux hors Québec, qui éprouvent le plus de difficulté à recruter des enseignants qualifiés². Selon les administrateurs scolaires interrogés, le nombre important d'enseignants atteignant l'âge de la retraite, le nombre grandissant d'élèves ayant des besoins particuliers intégrés dans les classes de même que la diminution du nombre de diplômés de la formation des enseignants comptent parmi les causes les plus importantes de cette pénurie.

Ajoutons à cela les nombreux nouveaux enseignants qui quittent la profession après quelques années d'exercice (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2003), les places vacantes laissées par les baby-boomers qui prennent leur retraite (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2000) et les diverses réformes en éducation qui ont pour conséquence de voir augmenter les besoins d'enseignants qualifiés, comme c'est le cas au Québec³; il faut alors admettre que les années 2000 se caractérisent, en éducation, par une diminution du corps enseignant qui n'arrive pas à satisfaire ses besoins grandissants d'effectifs.

UNE NOUVELLE CATÉGORIE D'ENSEIGNANTS : LES ADULTES EN TRANSITION PROFESSIONNELLE

Une nouvelle catégorie d'enseignants fait peu à peu son apparition dans les écoles élémentaires et secondaires nord-américaines : il s'agit des adultes qui, pour une raison ou pour une autre, quittent leur emploi initial afin d'effectuer une transition professionnelle vers l'enseignement. Au cours de cet article et pour répondre aux besoins de la présente étude, le phénomène de transition professionnelle sera défini tel un vaste processus de changements à l'intérieur de la relation qu'entretient l'individu avec son travail. Ce processus se caractérise par la prise de conscience d'un sentiment d'insatisfaction professionnelle conduisant la personne à se questionner; les différentes facettes associées au travail sont mises en relation avec les autres aspects de la vie de l'individu. Les projets personnels sont alors redéfinis et des priorités inédites sont établies, ayant pour conséquence de donner une nouvelle signification à la vie professionnelle. L'établissement d'une nouvelle carrière constitue également, pour l'individu, une recherche de façon d'expression de soi et de satisfaction personnelle originales (Teixeira et Gomes, 2000).

Heppner, Multon et Johnston (1994) définissent le concept de changement de carrière selon que l'une ou l'autre des situations suivantes surviennent dans la situation au travail de l'individu : 1) un changement de tâche à l'intérieur du même emploi (par exemple : un adjoint administratif transitant du service des comptes à payer à celui de la rémunération des employés); 2) un changement de position à l'intérieur de la même organisation (par exemple : une enseignante qui devient directrice d'école) ou 3) un changement d'occupation pouvant impliquer de nouvelles tâches, une nouvelle position, un nouvel employeur, etc. (par exemple : un agriculteur qui devient épicier). C'est à cette dernière composante, la transition professionnelle par le changement d'occupation, que s'adresse l'actuelle recherche.

Les transitions sont des « *processus qui se développent dans le temps et qui ont un sens d'écoulement et de mouvement* » (Meleis et Trangenstein, cité par Dupuy et Le Blanc, 2001). La vie professionnelle d'un individu offre de nombreuses occasions de vivre des changements qui affectent la construction de l'identité adulte : l'entrée dans la vie active, l'insertion dans une organisation professionnelle, l'apprentissage du métier et les occasions de formation, les périodes de chômage ou d'arrêt de travail et le départ pour la retraite en constituent quelques exemples (Mègemont et Baubion-Broyes, 2001). La mobilité professionnelle horizontale de l'individu (changement de carrière, réorientation), comme c'est le cas du changement de carrière, implique l'insertion au sein d'une nouvelle communauté professionnelle possédant ses propres valeurs, ses normes et ses modèles de rôles spécifiques qui impliquent un retour sur soi-même et une redéfinition identitaire de la personne :

« *En effet, en ces transitions, le sujet est en général mis en demeure de redéfinir ses liens d'appartenance et de revisiter son parcours existentiel en fonction de projets qui, à la fois, le prolongent et le contredisent. Il est alors incité à opérer des retours sur soi, à se placer face aux divergences de ses engagements de vie (actuels, passés ou projetés), à rechercher et à donner un sens à ses activités personnelles et à ses relations avec le monde qui l'entoure.* » (Mègemont et Baubion-Broyes, 2001 : 17-18)

Le processus de transition peut être associé à un phénomène temporaire ou intermédiaire, une sorte d'étape entre deux périodes distinctes. Il implique un processus de développement, créateur de changement; bien que des phases de questionnement ou de crises y soient associées, des périodes de reconstructions des valeurs et des normes personnelles en font également partie (Dupuy et Le Blanc, 2001).

Portraits de mutants

Le changement de carrière est le résultat d'un sentiment d'insatisfaction ressenti par les participants à propos de leur situation dans le monde du travail. Ce sentiment provient de deux sources : un choix de carrière initiale plus ou moins compatible avec les intérêts personnels de l'individu et/ou l'obligation de poursuivre des activités, exigées par la profession, qui entrent en conflit avec la vie personnelle ou familiale du participant au plan des valeurs ou des objectifs (Teixeira et Gomes, 2000).

L'étude de Teixeira et Gomes porte sur sept participants, occupant initialement des emplois requérant un diplôme universitaire, qui ont choisi de s'orienter dans des domaines différents impliquant un retour aux études. Ces professionnels avaient d'abord choisi une formation sur l'avis de leurs parents ou des membres de leur entourage ou en évaluant le prestige et le salaire associés à cette profession de même que les perspectives d'emplois s'y rapportant. Certains d'entre eux ont ressenti un inconfort à l'intérieur de la carrière choisie dès l'entrée dans la formation, mais ont décidé de poursuivre leurs études en souhaitant voir éventuellement la « flamme » s'allumer. Tous les participants ont, par la suite, éprouvé un sentiment d'insatisfaction dans leur travail qui les a conduits vers une crise professionnelle puis à la décision de transiter. Pour ces participants, le changement de carrière était généralement

accompagné de changements personnels, tels que le développement interpersonnel, l'auto-détermination et l'augmentation de l'estime de soi.

Il semble également que les choix de carrière effectués dans l'adolescence ne soient pas des choix définitifs et évoluent à travers l'exercice de la profession. Les individus rencontrés par Teixeira et Gomes ont réalisé que le choix de carrière est un processus qui se développe tout au long de la vie de même qu'au cours des événements personnels qui y surviennent. Ces adultes réalisent alors que le changement était peut-être nécessaire et qu'il n'est pas obligatoirement synonyme de mauvais choix initial ou d'échec personnel.

Pour leur part, les étudiants qui ont participé à la recherche de Crow, Levine et Nager (1990) ont quitté une carrière prometteuse et bien rémunérée, dans le domaine de la finance pour la plupart, pour se réorienter vers l'enseignement, une profession axée sur la personne qui leur apportait un plus grand sentiment de satisfaction personnelle. Selon les auteurs, trois profils d'adultes en transition professionnelle vers l'enseignement se sont dessinés : les « brebis égarées »⁴ (Homecomers), les « convertis » (Converted) et les « non-convertis » (Unconverted).

Les « brebis égarées » représentent les étudiants à la formation en enseignement qui disent avoir toujours désiré enseigner, mais dont les plans de carrière initiaux ont été découragés par les perceptions négatives de l'enseignement véhiculées par les parents ou la société. Ces « brebis égarées » s'identifient à l'enseignement depuis leur très jeune âge et n'ont jamais réussi à s'identifier à l'autre profession choisie. Ces étudiants sont revenus à l'enseignement afin de combler leur désir de faire un travail plus satisfaisant, d'œuvrer auprès d'enfants et de redonner à d'autres ce qu'ils ont eux-mêmes reçu. Des obstacles, cependant, ont entravé leur route; ils ont d'abord ressenti une certaine appréhension de retourner aux études après avoir passé quelques années sur le marché du travail. Par ailleurs, la diminution de salaire imposée par le changement de carrière et l'anxiété ressentie du fait d'être responsable du cheminement scolaire des élèves qui leur seront éventuellement confiés comptent parmi leurs plus grandes appréhensions.

Les étudiants formant le groupe des « convertis » n'avaient, pour leur part, jamais considéré d'œuvrer dans l'enseignement avant que des facteurs diversifiés, tels que la naissance d'un enfant ou la prise de conscience de ne pas aimer l'emploi occupé, ne les conduisent à une remise en question de leur choix de carrière. Les « convertis » ont trouvé difficile, en entrant dans l'enseignement, de redevenir des novices, de se sentir peu compétents ou d'occuper un poste dénué de responsabilités administratives. Ils ont cependant été en mesure de réinvestir, dans l'enseignement, les compétences professionnelles développées dans leur carrière initiale. S'ils se sont sentis isolés, au début, et qu'ils regrettaient les liens de camaraderie tissés avec leurs anciens collègues, ils ont réussi à s'entourer d'individus partageant leurs valeurs parmi les étudiants de leur programme de formation ou parmi les enseignants des écoles où ils ont fait leurs stages. Ces étudiants manifestent cependant un grand enthousiasme à l'idée d'avoir éventuellement la responsabilité de leur propre classe. Pour les « convertis », l'enseignement, contrairement à ce qui fut le cas dans leur première profession, a fait l'objet d'un choix réfléchi, conscient et délibéré.

Comme les « convertis », les étudiants appartenant au groupe des « non-convertis » occupaient, dans leur carrière initiale, des postes importants et prometteurs, mais contrairement à eux, ils se disent déçus de l'enseignement; ils n'enseignent pas et ne projettent pas de le faire non plus. Les « non-convertis » maintiennent leur identification à certaines des valeurs associées à leurs fonctions premières et souhaiteraient intégrer celles-ci à leur enseignement. Ils ont tendance à se concentrer fortement sur la production ou sur le produit qui en résulte et pas assez sur les enfants et sur leurs processus d'apprentissage. Ils n'arrivent pas à réinvestir leurs compétences antérieures dans leur nouvelle carrière ni à s'intégrer et à partager les valeurs propres aux « brebis égarées » ou aux « convertis ». Leur décision d'entrer dans l'enseignement a été influencée par une combinaison d'insatisfactions dans leur première carrière, par le désir de vivre de nouveaux défis professionnels et par un vague intérêt pour les réformes en éducation. Ils éprouvent de grandes difficultés à vivre le rôle de novice et vivent un sentiment d'incompétence. Ils se sentent mal à l'aise avec l'idée de « recommencer » alors qu'ils avaient atteint un haut niveau d'efficacité dans leur carrière initiale. Pour eux, le statut d'apprenti est perçu comme insurmontable et ils ont développé, conséquemment, un respect sans borne pour l'immense travail accompli par les enseignants. Certains de ces « non-convertis » cherchent à s'engager à l'intérieur de voies éducatives autres que celles liées à l'enseignement, au sein desquelles ils peuvent réinvestir leurs compétences initiales et retrouver une identité professionnelle qui leur est propre. D'autres préfèrent retourner dans leur domaine professionnel antérieur, mais expriment le souhait de pouvoir y intégrer une dimension axée sur l'éducation. Les « non-convertis » ne se sentent pas appartenir à la profession enseignante et ne s'identifient pas à celle-ci (Crow, Levine et Nager, 1990).

Par ailleurs, les enseignants en seconde carrière expriment des besoins de soutien plus marqués dans les domaines de la planification, de la gestion de classe et des stratégies pédagogiques alors que leurs collègues enseignants en première carrière requièrent du soutien au plan des responsabilités professionnelles. Ce phénomène serait attribuable au fait que les enseignants en seconde carrière étant des adultes plus mûrs, plus expérimentés et ayant l'habitude d'assumer des responsabilités professionnelles ont une plus grande conscience de leurs besoins de débutants. Leurs jeunes collègues, parce qu'ils sont inexpérimentés, ont cette conscience moins développée et croient, de toute façon, que les attentes envers eux seront, de ce fait, moins élevées. Il semble également que les enseignants en seconde carrière sollicitent l'aide de leur direction d'école moins souvent que le font les enseignants en première carrière; les directions d'école, quant à elles, ont moins tendance à offrir leur soutien aux enseignants novices en seconde carrière qu'à ceux pour qui il s'agit d'une première profession (Pellettieri, 2003).

Finalement, les quatre enseignantes en transition professionnelle ayant participé à l'étude de cas de Mayotte (2003) vivaient leur première année d'enseignement au moment où s'est effectuée la collecte de données. La recherche a permis la mise au jour des compétences associées au « savoir pourquoi » (know-why), aux « savoirs », au « savoir-faire » et au « savoir être » (know-how) de même qu'au « savoir qui » (know-whom) de la transition professionnelle vers l'enseignement.

Mayotte définit le « savoir pourquoi » par les raisons, les motivations ou les significations personnelles qui ont conduit les répondantes au choix de l'enseignement comme seconde carrière. Les enseignantes consultées affirment avoir choisi d'intégrer l'enseignement pour la joie et l'enrichissement personnel que procure cette profession de même que pour son utilité au plan social et les responsabilités qui s'y associent. Toutes croient que le fait d'avoir connu une expérience professionnelle antérieure bonifie leur enseignement. Ces enseignantes reconnaissent également la contribution des connaissances (les « savoirs »), des habiletés (les « savoir-faire ») et des attitudes (les « savoir être ») développées lors de leur première carrière à leur enseignement. Les compétences relatives au « savoir qui », pour leur part, regroupent les différentes personnes-ressources, les réseaux d'entraide ou les relations de mentorat. Cet aspect est cependant celui qui a été le moins exploré par les participantes.

La recherche de Mayotte (2003) a mis en lumière certains phénomènes liés à l'âge des participantes. Celles qui ont intégré l'enseignement alors qu'elles approchaient la cinquantaine disent avoir senti un respect rehaussé, de la part des collègues comme des parents d'élèves, dû à leur âge. Toutefois, pour la même raison, elles n'ont pas été perçues comme des novices par ces mêmes collègues et ont bénéficié de moins de soutien de la part de ceux-ci. L'expérience professionnelle acquise antérieurement leur a cependant permis de reconnaître les situations où ce soutien aurait été nécessaire, alors qu'une enseignante novice et peu expérimentée n'aurait peut-être pas été en mesure de poser le même regard.

Toujours selon Mayotte, le mentorat et la participation à des communautés de partage d'expérience contribueraient à développer, chez les novices, le sens du travail et l'identification à la profession. Ces formes de soutien professionnel leur permettraient également d'actualiser les différents savoirs et de développer un réseau d'entraide à l'intérieur de ces communautés d'échange ou d'une communauté professionnelle à une autre.

À la recherche d'une mission

L'étude de Powers (2002) avait pour but de décrire l'expérience d'adultes arrivés au mitan de leur vie et ayant choisi l'enseignement comme seconde carrière. Quatre thèmes associés à cette transition professionnelle ont été explorés lors de la recherche : les événements de la vie personnelle qui sont reliés à la transition, les différences entre la première et la seconde carrière, les défis générés par les élèves et la direction d'école ainsi que le sens de la mission.

Les participants à la recherche de Powers ont tous ressenti le désir d'enseigner à un moment ou l'autre de leur vie. Cependant, le contexte à l'intérieur duquel ils se sont développés comme jeunes adultes ne leur a pas permis, à cette époque, de prendre cette direction. La décision de devenir enseignant, pour ces individus, n'est survenue qu'après avoir réalisé leur propre immortalité et leur besoin de contribuer socialement. Servir les autres leur offre l'occasion de se sentir bien; par conséquent, servir les jeunes, par le biais de l'enseignement, constitue pour ces adultes une forme de satisfaction personnelle de haute importance. Parmi les différences majeures entre les deux carrières, les participants ont mentionné le rapport entre le faible salaire obtenu pour le haut rendement fourni en enseignement, la quantité importante de temps investi de même que le niveau élevé de stress ressenti.

Tous les participants à l'étude de Powers ont intégré l'enseignement avec le désir de faire une différence dans la vie de leurs élèves, une différence positive qui, éventuellement, changerait le monde. Ces enseignants souhaitaient, par leur transition professionnelle, non seulement avoir l'occasion de contribuer socialement, mais ils espéraient aussi y rencontrer la possibilité de trouver un sens à leur vie.

L'étude de McNay (2001), pour sa part, porte sur l'histoire de vie d'un enseignant de première année ayant effectué une transition professionnelle vers l'enseignement à l'élémentaire. L'analyse des données recueillies a mis en lumière le sens profond, ressenti par le sujet, pour « l'appel » ou à la vocation de l'enseignement. Celui-ci, par rapport à ses jeunes collègues en première carrière, avait également cumulé des expériences de vie plus riches, un sens de lui-même plus grand ainsi que des objectifs personnels plus clairs. Par ailleurs, même si certaines des compétences ou habiletés requises en enseignement s'apparentaient à celles associées à sa première carrière, le candidat a dû apprendre à les recontextualiser dans sa nouvelle profession. L'apprentissage de son nouveau rôle s'est alors effectué plus rapidement. Le sujet a également révélé certains préjugés sociaux associés à son statut d'homme enseignant au primaire, tels que l'absence d'ambition, de confiance, d'intelligence ou de connaissances requises pour l'enseignement aux plus vieux de même que les présomptions d'homosexualité qui sont parfois injustement associées à la pédophilie. Les coûts relatifs à ce changement de carrière pour le candidat de l'étude de McNay, tels que l'insécurité financière, les bouleversements familiaux et l'isolement social sont compensés par les bénéfices qui en sont retirés, soit les récompenses personnelles et professionnelles liées à l'enseignement aux jeunes ou la satisfaction de contribuer socialement.

Par ailleurs, une étude sur le processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2005) a mis en lumière que ces réorientations professionnelles, chez les enseignantes rencontrées, semblaient associées à l'engagement professionnel dont elles faisaient preuve. C'est le désir de s'investir auprès des autres et la possibilité de se développer comme personnes et comme professionnelles qui ont motivé huit des douze enseignantes engagées qui ont participé à la recherche de Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain à entreprendre une nouvelle carrière dans l'enseignement. Ce n'est pas un hasard si ces enseignantes engagées ont choisi l'enseignement comme seconde carrière; leur emploi initial ne leur permettait pas de combler leurs besoins d'actualisation de soi et de contribution sociale; il ne générerait pas de *sens*. Leur engagement dans l'enseignement, en raison des multiples possibilités de développement personnel et professionnel qu'il procure, est générateur de *sens* et permet à ces enseignantes, selon les auteurs, de répondre à la quête existentielle qui habite chaque individu, soit de *donner un sens à sa vie*.

Finalement, les enseignants en seconde carrière intègrent la profession avec des motivations à la fois altruistes et personnelles. Ces derniers désirent aider leurs élèves et leur transmettre l'héritage qu'ils ont eux-mêmes reçu de la part de leurs anciens enseignants. Par ailleurs, ils reconnaissent que l'enseignement leur fournit l'occasion de vivre des expériences de croissance personnelle, de créativité, d'autonomie et de sécurité d'emploi. Ces enseignants en seconde carrière croient qu'ils apportent à la profession des compétences particulières et des méthodes

pédagogiques non traditionnelles, issues de leurs expériences personnelles et professionnelles antérieures (Chambers, 2002).

C'est, en somme, une décision mûrement réfléchie, conséquente à des remises en questions dans la vie personnelle ou professionnelle, qui a conduit les adultes ayant participé à ces recherches vers le choix d'une nouvelle carrière en enseignement. C'est aussi la perspective d'œuvrer dans un domaine au sein duquel ils auraient la possibilité d'actualiser leur potentiel personnel de même que d'apporter leur contribution sociale qui a motivé leur décision. L'étude qui fait l'objet de cet article avait pour but de comprendre le processus par lequel des adultes en transition professionnelle choisissent l'enseignement à l'élémentaire comme seconde carrière. La présente recherche a, en outre, tenté de décrire le profil d'adultes en transition professionnelle, d'identifier les motivations qui les ont incités à choisir le programme de formation à l'enseignement aux cycles primaire-moyen de l'Université d'Ottawa et finalement, de dégager les pistes de réflexion et d'action, permettant de soutenir le développement personnel de même que la transition professionnelle de ces adultes à l'intérieur du programme de formation à l'enseignement.

MÉTHODOLOGIE

Afin de recruter l'échantillon de participants nécessaire au déroulement de cette recherche, nous avons rencontré, au moment de l'un de leurs cours obligatoires, les groupes d'étudiants admis au programme de formation à l'enseignement, cycles primaire/moyen, de la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Cette rencontre nous a permis de présenter le projet, d'en déterminer les implications pour les participants et de préciser les critères de constitution de l'échantillonnage, soit :

- Être inscrit(e)s au programme de formation à l'enseignement (cycles primaire/moyen) de l'Université d'Ottawa au cours de l'année scolaire 2004-2005;
- Avoir préalablement exercé une profession autre que l'enseignement;
- Avoir vécu une transition professionnelle les ayant conduit(e)s vers leur inscription à ce programme;
- Avoir le statut de citoyen(ne) canadien(ne) et avoir exercé sa première profession au Canada⁵.

Huit étudiants ont accepté de participer à l'étude. Un formulaire de consentement stipulant les règles déontologiques pour la recherche en vigueur à l'Université d'Ottawa et assurant l'anonymat des participants leur a été présenté. Les entrevues ont été conduites par la chercheuse au printemps 2005, alors que tous les participants venaient de terminer leur second stage et, du même coup, leur formation. Tous les candidats ont choisi de faire l'entrevue à l'université, au bureau de la chercheuse. Trois types de questions leur ont été posées lors de l'entrevue. En premier lieu, les questions *descriptives*, qui ont permis de dresser le profil des participants (âge, emploi(s) occupé(s) antérieurement, etc.); les questions *analytiques*, qui invitaient les candidats à faire l'examen de l'expérience vécue (raisons du choix de la première carrière, circonstances qui ont conduit à la transition, raisons du choix de l'enseignement, etc.); et les questions de *positionnement*, au cours desquelles les participants ont eu l'occasion d'émettre leur opinion, de justifier leur position ou d'exprimer leurs croyances et leurs valeurs

(perceptions quant à leur âge et à leur expérience en regard de leur insertion dans l'enseignement, besoins de soutien professionnel, degré de satisfaction face à la formation reçue, etc.).

Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et retranscrites intégralement.

Le profil des participants

Cinq femmes et trois hommes, dont les âges variaient de 26 à 49 ans ($m = 38$) ont collaboré à cette étude. Au moment où les entrevues se sont effectuées, la moitié des membres de ce groupe vivaient en couple et la moitié également étaient parents de deux ou trois enfants. Par ailleurs, quatre d'entre eux résidaient dans la région d'Ottawa-Gatineau depuis plus de dix ans alors que les quatre autres étaient originaires de la région montréalaise et ne séjournaient à Ottawa-Gatineau que pour la durée de leurs études. Ceux-ci comptaient retourner dans leur région d'origine une fois leur formation terminée.

Un des critères d'admission à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa étant d'être préalablement détenteur d'un baccalauréat, quel qu'il soit, il va sans dire que tous les participants à cette recherche possédaient des qualifications universitaires préalables et plutôt diversifiées (par exemple : informatique, sciences de la santé, mathématiques, psychoéducation, administration, etc.) Leur statut d'adultes en transition professionnelle, quant à lui, impliquait que ces candidats aient connu une vie professionnelle antérieure à leur admission au programme d'études; ces expériences antérieures n'étaient cependant pas toujours directement associées aux qualifications universitaires obtenues (par exemple : assistante enseignante, propriétaire et gestionnaire de franchises commerciales, employé au service à la clientèle, contractuel en multi-média, etc.)

Il ne se dessine donc pas un profil « type » d'adulte en transition professionnelle relativement à cette recherche; les âges des candidats s'étalent sur une période de 23 ans, il n'y a pas plus de célibataires que de participants vivant en couple, pas plus de parents que de non-parents et pas plus de résidents de la région d'Ottawa-Gatineau que de non-résidents. Par ailleurs, près de la moitié d'entre eux ont connu une expérience de travail en milieu scolaire avant le début de leurs études à la formation à l'enseignement et pour l'ensemble des candidats, les domaines d'études pour lesquels ils ont reçu leur premier diplôme universitaire présentent, eux aussi, une grande diversité.

Le traitement des données et la triangulation des résultats

La première phase de l'analyse des données, le codage, s'est effectuée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Atlas.ti conformément aux procédures et aux techniques prescrites par Strauss et Corbin (1990). Le processus inductif associé à cette méthode a été assuré par le découpage minutieux du contenu des entrevues réalisées, par la recherche de signification de chaque unité étudiée et par la mise en relation de celles-ci jusqu'à l'émergence des catégories conceptuelles qui soutiennent la ligne narrative. Les trois formes de codage inhérentes à ce type d'analyse – ouvert, axial et sélectif – ont été appliquées.

Lors du codage ouvert des données, un premier découpage des données a été effectué, permettant un classement provisoire de celles-ci. Par exemple, tous les énoncés par lesquels les participants exprimaient leur intérêt pour les enfants ainsi que leur désir de les voir s'épanouir et progresser dans leur cheminement scolaire ont reçu le code « *Relations élèves* ».

Pendant la seconde phase du codage, soit le codage axial, nous avons tenté de trouver le sens de l'information traitée lors du codage ouvert, mais cette fois-ci en nous efforçant d'en découvrir la signification au-delà du code attribué tout en établissant des relations de sens avec les autres codes inventoriés. C'est ainsi que le code « *Relations aux élèves* » s'est trouvé apparenté aux codes « *Bénéfices* » (regroupant les énoncés par lesquels le candidat décrit ce que l'enseignement va lui rapporter au plan personnel) et « *Qualité de vie* » (référant aux énoncés par lesquels le participant précise comment l'horaire de travail, le salaire, les avantages sociaux etc. de la profession enseignante va améliorer sa qualité de vie). Le codage axial a permis à ces trois sous-catégories d'être mises en relation et de former une nouvelle catégorie, soit « RAISCHOIX » (Raisons qui justifient le choix de l'enseignement) puisque toutes renferment des énoncés par lesquels le candidat justifie les raisons qui ont motivé son choix de l'enseignement comme nouvelle carrière.

Le codage sélectif se produit lors de l'intégration finale. Cette troisième étape du codage a permis, dans le cas de cette étude, de relier les douze sous-catégories répertoriées sous le vocable « RAISCHOIX » d'être regroupées selon trois conditions d'apparition : a) orientées vers le développement personnel ou professionnel, b) orientées vers sa relation à l'autre ou c) associées à des aspirations ou à des champs d'intérêt personnel. Par la suite, la catégorie « RAISCHOIX » a, à son tour, été mise en relation avec les autres catégories émergentes permettant ainsi de dessiner ce qui est devenu la catégorie conceptuelle qui fait l'objet de cet article : le processus transitoire de changement de carrière.

Afin d'assurer une plus grande précision des résultats de l'analyse et d'augmenter le niveau de cohérence interne de celle-ci, une assistante de recherche, étudiante à la maîtrise en éducation, a procédé à son tour au codage et à la catégorisation des données. Les résultats de l'analyse de l'assistante de recherche ont par la suite été comparés à ceux obtenus par la chercheuse puis ajustés et validés, rehaussant le niveau de rigueur méthodologique de l'étude.

RÉSULTATS

Deux grandes catégories conceptuelles ont émergé de l'analyse des données, soit « Perspectives du soi dans la profession » et « Processus transitoire ». C'est sur cette dernière que porte le présent article; cette catégorie se rapporte aux éléments qui font état des actions, des événements ou des successions d'événements qui ont permis aux participants de vivre une transition professionnelle d'une carrière antérieure vers le choix de l'enseignement à l'élémentaire.

Sous cette étiquette, se regroupent en premier lieu tous les énoncés des participants par lesquels ceux-ci ont exprimé les motifs qui ont soutenu le choix de leur première carrière. Viennent alors les énoncés par lesquels les participants décrivent les étapes du processus de transition professionnelle qu'ils ont vécu, de la remise en question jusqu'à la décision de

procéder au changement. Par la suite se retrouvent les énoncés par lesquels les participants explicitent les raisons qui ont motivé leur choix de l'enseignement à l'élémentaire et leur choix de l'Université d'Ottawa comme institut de formation.

Choisir sa première carrière et ressentir le doute

Avant de vivre un processus transitoire les conduisant vers un changement professionnel, les participants à cette recherche ont d'abord effectué un premier choix de carrière. Lors des entrevues, ceux-ci ont eu l'occasion de justifier les raisons qui ont motivé leur choix professionnel antérieur.

Pour certains, ce choix s'est produit en réponse à des aspirations ou à des aptitudes personnelles ressenties alors. Pour d'autres, c'est en raison de l'influence, positive ou négative, que les membres de leur entourage personnel ou professionnel ont exercée sur leurs choix de carrière :

« Moi j'suis fils unique, mon père était médecin alors je me destinais vers la médecine, c'est ce qui m'était dicté à partir d'un jeune âge. [...] Suivre les traces. Les sciences, ça ne me disait rien. J'avais fait du théâtre, c'était ça qui m'intéressait, les arts dramatiques. » (P8)

Lorsque le besoin de changer de carrière s'est amorcé, certains candidats affirment avoir été influencés par des membres de leur entourage; il est même arrivé que ces collègues ou amis perçoivent des aptitudes à l'enseignement chez le candidat que celui-ci ignorait jusqu'alors :

« Quand j'ai commencé à annoncer à mon entourage que je pensais à ça (à l'enseignement), ils disaient : 'Ben voyons donc, voir si ça m'surprend; arrête d'en parler; comment ça se fait que t'as attendu tant d'années ?' » (P3)

Pour tous les participants à l'étude, les insatisfactions et les doutes ressentis, face à leur première carrière, les ont incités à la réflexion et à la remise en question :

« Mais c'est vrai aussi que je n'étais plus bien au travail. Je savais qu'il fallait que je fasse quelque chose par rapport à mon travail. J'ai essayé de changer d'emploi, mais ç'a pas été assez, il y avait quelque chose qui manquait sur le plan personnel. » (P3)

Les raisons évoquées par les participants rencontrés rejoignent celles énoncées par Teixeira et Gomes (2000), notamment l'insatisfaction générale ressentie à l'intérieur de la profession initiale et l'absence de défi.

Par ailleurs, malgré les besoins pressants d'attirer des nouveaux candidats dans l'enseignement, la possibilité de trouver facilement un emploi s'est avérée être une motivation à peu près inexistante chez les participants à l'étude. De fait, la majorité d'entre eux n'étaient pas au courant de la pénurie de personnel enseignant qualifié qui sévit actuellement.

Transiter

Lorsque le poids des insatisfactions devient plus lourd que celui des éléments satisfaisants, la réflexion ne suffit plus et le processus transitoire s'enclenche; de la remise en question initiale, les participants à l'étude ont cheminé jusqu'à prendre la décision de changer de carrière.

L'étape de la remise en question témoigne des événements qui se sont produits dans la vie personnelle ou professionnelle du participant et qui ont influencé sa décision de changer :

« *J'ai fait quelques changements, puis à un moment donné, je me suis rendu compte, que tant qu'à faire un changement, étant donné que j'étais rendue à un âge où j'avais vraiment le goût de vivre dans un monde d'enfants et j'avais pas eu encore cette chance là, j'ai décidé de changer le tout pour le tout, puis de ne pas faire un changement à demi-mesure, d'aller vraiment faire quelque chose qui répondait pleinement à ce que je voulais faire à ce moment-là.* » (P3)

« *Puis par la force des choses, il y a eu le divorce et tout ça... j'me disais : t'as deux choix : sois que tu restes où tu es, puis c'est ça pour le restant de tes jours, ou tu fais un gros changement.* » (P4)

Pour plusieurs participants, la transition s'est amorcée par l'adoption d'une nouvelle attitude ou par des actions mises de l'avant dans le but de soutenir leur décision de changer. Ce candidat décrit l'impact psychologique que le processus de transition, qu'il a vécu plus d'une fois, a eu sur lui :

« *À chaque fois, c'est moins pire. C'est vraiment les premières fois où tu fais un virage, c'est vraiment épeurant. Quand j'étais retourné aux études en multimédia, ça avait été gros, j'ai eu beaucoup d'anxiété, de nervosité. Puis l'autre changement, aller dans le Nord, encore beaucoup d'anxiété et syndrome de l'imposteur, mais ça s'amenuisait. J'ai fait un gros changement, j'ai pas eu tout le succès escompté, mais j'ai vécu un certain succès. Un autre changement, c'est encore pas tous mes rêves qui sont réalisés, mais un p'tit peu plus de succès. Ça marche là, je fais un grand changement, j'ai pas tout ce que je veux, mais j'en ai de plus en plus, quand je fais un autre changement, j'en ai plus.* » (P2)

Pour tous les candidats rencontrés, la transition vers l'enseignement à l'élémentaire passait obligatoirement par un retour aux études et pour la moitié d'entre eux, par un déménagement dans la région d'Ottawa-Gatineau pour la durée de leur formation⁶. Certains y ont vu une contrainte majeure au changement :

« *[...] à ce moment-là, j'savais pas non plus que c'était possible pour moi de venir faire la formation en un an ici. [...] je voyais cette décision-là d'aller en enseignement au primaire comme étant un contrat de retourner à l'université pendant quatre ans, puis ça, ça me freinait beaucoup, je trouvais ça très gros comme décision à prendre.* » (P1)

Avant de « transiter », les candidats ont d'abord dû « décider ». Cette décision s'est avérée plus ou moins lourde de conséquences selon que ces derniers avaient des enfants, un prêt hypothécaire à rembourser, un déménagement à effectuer pour faire la formation, des sommes d'argent considérables à investir, etc. Pour certains, ce projet de transition professionnelle a été mûri pendant de longs mois ou sur quelques années ou a dû être planifié avec la participation du conjoint et des autres membres de la famille. La décision de procéder à une transition professionnelle, pour les individus rencontrés, s'est prise avec plus de discernement, plus de réflexion et plus d'anticipation des coûts et bénéfices qu'il en avait été le cas lors du choix de leur première carrière.

Choisir l'enseignement

De multiples raisons ont été énoncées par les participants à cette recherche afin de justifier leur choix de l'enseignement à l'élémentaire comme seconde carrière. Tels que l'ont confirmé les études de Powers (2002), de McNay (2001) et de Chambers (2002), plusieurs candidats ont choisi l'enseignement pour des raisons altruistes, afin d'apporter leur contribution sociale en s'impliquant dans le développement de leurs élèves :

« [...] c'est sûr que ça vient rejoindre un peu plus des besoins personnels, parce que ça me ferait plaisir de pouvoir être utile à des bouts d'chou, même si dans l'avenir on saura si je suis vraiment utile, je vais essayer de l'être. » (P3)

Par ailleurs, de grandes satisfactions personnelles sont puisées dans les relations que les participants ont l'occasion d'établir à l'intérieur de l'école, avec les enfants comme avec les adultes :

« C'est que ça se fait en collectivité. J'aime beaucoup l'aspect collectif de la journée. Le fait d'être en relations interpersonnelles, avec autant des adultes que des enfants, ça m'intéresse. En relation interpersonnelle sur un aspect individuel, pas sûre; comme faire du tutorat toute la semaine, ça ne m'intéresserait pas. » (P3)

La plupart des participants se sont exprimés sur les bénéfices qu'ils comptent retirer en intégrant la profession. Lors des entrevues, ils ont identifié des motivations orientées vers leur développement personnel ou professionnel de même que les éléments qui leur apportaient un gain personnel :

« Aussi au niveau des planifs, j'apprécie beaucoup parce que ça me permet d'être toujours actif, créatif mentalement. [...] Avec les planifications que t'as à faire, créer tes contenus de classe, ça me garde actif, tout le temps en train de penser, tout le temps en train de penser à des nouvelles façons d'enseigner, des nouvelles façons d'évaluer... » (P2)

« D'avoir un sentiment d'appartenance, d'avoir une équipe, différents niveaux, des projets, une finalité, quelque chose auquel on a hâte, un tournoi de volley-ball, cet aspect collectif... » (P3)

Pour d'autres, l'enseignement à l'élémentaire correspond simplement à leurs champs d'intérêt, à leur personnalité ou à leurs aspirations :

« Mais d'un autre côté, je peux enseigner l'informatique aussi, je ne sais pas s'il y a une combinaison des deux, parce que c'est drôle c'est mes deux passions peut-être. Le côté psychologie des enfants m'attire beaucoup, puis le côté informatique, je sais pas, c'est une façon d'intégrer. » (P7)

Tel que l'étude de Mayotte (2003) l'a démontré, c'est à la fois pour l'enrichissement personnel que leur apporte la profession et pour la contribution sociale qu'elle leur permet de réaliser que les participants à cette recherche ont choisi l'enseignement plutôt que toute autre profession.

Choisir l'Université d'Ottawa

La décision de transiter vers l'enseignement à l'élémentaire implique un retour obligatoire aux études. Cette section fait état des raisons qui ont orienté le choix des candidats vers le programme de Formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa et de leur expérience d'adulte en transition professionnelle effectuant un retour aux études.

Parmi les motifs évoqués par les participants à la recherche, outre la proximité de l'Université pour les candidats résidant initialement dans la région d'Ottawa-Gatineau, un consensus s'est rapidement établi à propos de la raison principale motivant ce choix : tous les candidats ont mentionné la courte durée du programme ! En fait, aucun des candidats n'a évoqué de raisons telles que l'excellence des programmes d'études, la compétence du corps professoral ou les avantages d'étudier à cette université plutôt qu'une autre (ou dans une province plutôt qu'une autre) dans le choix du lieu de formation :

« J'ai téléphoné au Ministère de l'Éducation, puis là j'ai su qu'avec le permis ontarien je pourrais avoir le permis d'enseignement québécois qui dure un an. [...] avec ce permis-là, je peux enseigner, pendant ce temps-là je fais mon cours de 'Système scolaire québécois', puis à ce moment-là j'ai mon brevet permanent. Bingo : pas mal mieux que quatre ans ! » (P2)

L'âge moyen des participants à cette étude était de 38 ans au moment où se sont effectuées les entrevues. Nombre d'entre eux ont vécu l'expérience de se retrouver parmi les étudiants les plus âgés de leur groupe, à l'intérieur du programme. Même s'ils étaient conscients de leur situation d'adultes en seconde carrière fréquentant des collègues de classe plus jeunes, la majorité d'entre eux ignoraient ce qui les attendait dans la réalité.

Plusieurs d'entre eux se sont tout de suite sentis à l'aise à l'intérieur de ce contexte « multi-générationnel » :

« C'est drôle, le fait que j'étais plus âgée au début ça me stressait beaucoup. Puis là quand je suis arrivée dans mon groupe, puis que j'ai vu tout le monde, j'étais loin d'être la seule qui faisait un deuxième choix de carrière, même que ceux qui arrivent directement de leur premier bac sont vraiment une minorité. » (P 1)

Pour d'autres, la situation n'a pas été aussi facile et des tensions, attribuables à la différence de niveaux de maturité plus qu'à l'âge chronologique, sont survenues. Cette candidate exprime les différences fondamentales liées au contexte de vie des adultes plus âgés, en deuxième carrière, par rapport à ce que vivent leurs jeunes collègues qui, pour la plupart, n'ont pas encore connu de véritable vie professionnelle :

« Je pense que, c'est une des choses qu'on a notées de nous-mêmes, nous qui avons les plus grosses limites au niveau des contraintes de temps, on était ceux qui chialaient le moins au niveau de la charge de travail, des attentes... t'aurais pensé que ça aurait été l'inverse, parce que dans le fond on avait beaucoup moins de temps à consacrer à des choses comme ça que d'autres. Par contre, on est habitués à des responsabilités professionnelles, où tu commences pas à questionner tout. C'est ça qui était attendu de nous, on savait que cette année c'était une année chargée, c'était pas un gros choc. » (P7)

Un autre écart attribuable à la nature des expériences professionnelles antérieures ainsi qu'à la différence des générations est illustré par les propos de cette candidate :

« [...] j'ai trouvé très difficile de me concentrer sur mes études, parce que moi les recherches sur l'Internet, j'avais pas besoin de faire ça avant, ou pratiquement pas. Tout était 'copie papier' dans mon milieu ou à peu près. Tout ce que je faisais, je donnais mes sujets clés à la bibliothécaire, elle faisait toute la recherche pour moi, elle arrivait avec des photocopies des documents devant moi. J'avais aucun effort à faire, alors j'étais vraiment en arrière par rapport à cette habileté-là. » (P3)

En somme, le programme de formation à l'enseignement offert par la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa permettait à tous les candidats rencontrés de réaliser leur projet de transition professionnelle; d'abord et avant tout parce que la formation Ontario est d'une durée d'un an, elle permet aux détenteurs de baccalauréat d'accéder rapidement et, par conséquent, à moindres coûts financier et organisationnel, à un emploi régi par un ordre professionnel⁷. Par ailleurs, la proximité de Montréal (200 km) permet aux étudiants issus de cette région de suivre leurs cours à Ottawa en semaine et de retourner auprès de leur famille tous les week-ends ce qui, une fois de plus, présente de grands avantages pour ceux-ci. Il semble donc que l'aspect quantitatif des critères sur lesquels ce choix s'est effectué (durée du programme et proximité de l'université) ait pesé plus lourdement dans la balance que l'aspect qualitatif de ceux-ci (qualité du programme, compétence du personnel, etc.) pour les adultes en transition professionnelle qui ont participé à l'étude. Pour la majorité d'entre eux, priver leur famille de leur contribution en salaire et en temps, le soir et les week-ends, afin de s'investir pleinement dans leurs études représente un sacrifice suffisamment grand. Envisager un tel scénario sur trois ou quatre ans leur eut été impossible.

De plus, alors qu'ils s'attendaient à se sentir plus ou moins seuls et isolés de leurs collègues étudiants en raison de la différence d'âge, les candidats rencontrés ont eu la surprise de constater qu'ils étaient nombreux à vivre la même situation et que cela facilitait leur cheminement scolaire. La cohabitation des différentes générations d'étudiants, toutefois, ne s'est pas effectuée de la même façon pour tous.

DISCUSSION

Les raisons qui ont motivé le choix de la première carrière des huit participants à la présente étude de même que les motifs qui ont conduit à leur remise en question professionnelle diffèrent peu de ceux évoqués par les recherches citées en première partie de cet article. Les candidats rencontrés ont effectué leurs choix initiaux en fonction des paramètres qui régissaient leur vie d'adolescent puis de jeune adulte : leurs intérêts personnels, les domaines dans lesquels ils rencontraient du succès scolaire, leurs aptitudes, l'influence de leurs parents et de leur environnement.

Comme l'ont démontré certaines des études précitées, c'est aussi en raison d'un fort sentiment d'insatisfaction personnelle et professionnelle que ces adultes se sont engagés dans un processus de changement de carrière. Certains ont ressenti le vide d'une vie professionnelle à

l'intérieur de laquelle leurs besoins n'étaient pas pris en compte. D'autres ont atteint un niveau de maturité et d'intériorité les amenant à réévaluer leurs valeurs personnelles et à trouver un moyen d'actualiser celles-ci dans le travail; c'est ainsi qu'ils sont arrivés à la décision de faire de l'éducation aux enfants une des priorités de leur vie. Par ailleurs, l'absence de défi ou d'intérêt pour les tâches professionnelles, les horaires de travail incompatibles avec la vie de famille et le manque de sécurité dans l'emploi initial font également partie des facteurs qui ont contribué à l'amorce du processus transitoire.

Si, jusqu'ici, les réponses des candidats semblent confirmer celles évoquées par les études mentionnées précédemment, un phénomène différent s'est produit lorsqu'il fut question des raisons qui ont motivé le choix de l'enseignement à l'élémentaire comme seconde carrière.

Les recherches consultées (Chambers, 2002 ; Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2005; May, 2001 ; Mayotte, 2003 et Power, 2002) ont fait état du besoin éminent des enseignants en seconde carrière de s'investir dans une mission sociale par leur contribution à l'éducation des enfants. Pourtant, ce fort besoin de s'investir auprès des autres et de contribuer socialement, même s'il a été mentionné par quelques participants à l'actuelle recherche, a fait l'objet d'une moins grande quantité et variété de commentaires que ce à quoi nous nous attendions. En fait, les motivations des participants qui sont orientées vers leur développement personnel ou professionnel ou qui leur procurent un bénéfice personnel, tels que travailler de façon autonome, explorer sa créativité, réaliser des projets ou des défis, améliorer sa qualité de vie, etc. ont fait l'objet d'autant de commentaires que les motivations qui sont orientées vers autrui. Cette seconde catégorie se divisait en deux parties : les motivations orientées vers l'établissement de relations aux autres – les élèves, les collègues – et les motivations orientées vers la contribution au bénéfice de l'autre. Ce dernier élément, qui renvoie directement au concept de mission sociale, ne regroupait que la moitié des commentaires de cette catégorie. En somme, il semble que l'enseignement soit conçu, pour les adultes rencontrés, davantage comme une source de bénéfices et de développement personnel que comme une occasion de s'investir, de se dévouer ou de contribuer au développement de l'autre.

Ce phénomène peut s'expliquer de différentes façons. À notre avis, le manque d'expérience de la pratique de la profession en constitue l'une des principales raisons. La moitié des huit candidats rencontrés n'avaient vécu, avant d'entreprendre le programme de formation à l'enseignement, aucune expérience en milieu scolaire, alors que les autres avaient eu l'occasion d'y œuvrer de près ou de loin, mais pas plus de trois ans. Il est possible que les enseignantes engagées professionnellement de l'étude de Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005), parce qu'elles avaient cumulé une plus grande expérience professionnelle ($m = 12$ ans), aient vécu de plus importantes et de plus fréquentes occasions de vivre des situations lors desquelles elles ont été témoin de l'impact positif de leur contribution au développement de leurs élèves, ce qui n'a évidemment pas été le cas pour les enseignants débutants que nous avons rencontrés aux fins de la présente étude.

Par ailleurs, les candidats qui ont collaboré à la recherche ont eu la possibilité, lors du processus transitionnel qu'ils ont vécu, de se questionner sur leurs besoins professionnels, d'évaluer l'apport de leur carrière précédente à leur qualité de vie et d'identifier les éléments qui leur

semblaient essentiels pour s'assurer une vie professionnelle satisfaisante. Il est possible que leurs réflexions aient surtout porté sur ce qu'ils désiraient « recevoir » de leur nouvelle profession, afin de combler l'insatisfaction ressentie, plutôt que sur ce qu'ils pourraient y apporter.

Nous croyons, en outre, que les conceptions initiales de ces candidats sur la profession peuvent, elles aussi, expliquer ce phénomène. Ceux-ci, au moment où les entrevues se sont déroulées, avaient eu la possibilité de « goûter » à la profession, lors de leurs stages, plus que de s'y « immerger » complètement. Il est possible que leur situation de participants « externes » à la profession ait contribué à promouvoir des conceptions de la profession favorisant le point de vue, plus facilement observable, du développement de l'enseignant de préférence à celui du développement de l'enfant, qui exige une participation plus de « l'intérieur » de la profession et sur une période de temps plus longue que celle permise par le stage.

Finalement, la présence d'un si grand nombre d'adultes en transition professionnelle à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa ne se justifie pas par la qualité des services et des programmes qu'on y retrouve, mais plutôt par l'intérêt pour le programme condensé sur huit mois qui y est offert; celui-ci attire une clientèle diversifiée composée de jeunes adultes franco-ontariens, mais aussi d'adultes plus mûrs provenant de l'Ontario et du Québec de même que de Néo-Canadiens dont les qualifications universitaires acquises dans le pays d'origine ne sont pas reconnues ici. Pour tous ces adultes d'expérience, une formation d'un an conduisant à des fonctions professionnelles bien rémunérées, socialement reconnues et offrant des possibilités de développement personnel et professionnel présente de nombreux avantages; les bénéfices qu'ils en retirent compensent largement les frais et les sacrifices encourus.

CONCLUSION

Cet article portait sur le processus transitoire de changement de carrière de huit étudiants de la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Bien que l'échantillonnage de cette recherche soit modeste, nous croyons que les propos tenus par les candidats rencontrés reflètent bien l'expérience vécue par de nombreux adultes en changement de carrière. Si nous n'avons pas la prétention que les résultats de cette recherche soient transférables à tous les adultes en transition professionnelle, nous croyons qu'ils jettent une lumière fort pertinente sur ce phénomène.

Une proportion importante des étudiants inscrits au programme de formation à l'enseignement de notre université est constituée d'adultes en transition professionnelle; nous sommes conscients qu'il s'agit d'un phénomène étroitement associé à la durée du programme ontarien et que cette réalité est bien différente de celle observée au sein des programmes de baccalauréat en enseignement dispensés au Québec, par exemple, où la formation de quatre ans, en raison essentiellement de sa durée, favorise le recrutement d'une clientèle plus jeune ou ayant moins de responsabilités familiales ou financières. Il est alors permis de croire que l'on retrouvera un nombre plus important d'enseignants en seconde carrière dans les écoles de l'Ontario (secteur francophone, pour le moins) qu'au sein des écoles québécoises. Il serait sûrement intéressant de comparer le travail accompli par une équipe d'enseignants dont plusieurs membres ont vécu

un tel processus par rapport à une équipe ne comptant que des enseignants en première carrière. Cette comparaison permettrait d'observer si des facteurs tels que l'engagement professionnel, le leadership ou l'autonomie au travail diffèrent d'un groupe à l'autre, comme le suggèrent certains des auteurs cités en première partie de cet article.

Un autre constat nous semble digne de mention : l'intérêt modéré qu'ont manifesté les candidats rencontrés pour la contribution au développement de leurs élèves, par rapport à celui de vivre des occasions personnelles de développement professionnel. Il nous semblerait pertinent d'explorer davantage ce phénomène et, possiblement, de le comparer avec la situation vécue des enseignants d'expérience et par d'autres enseignants débutants, mais dont il s'agit de la première carrière.

En outre, les résultats de cette étude présentent des pistes d'intervention considérables. En premier lieu, nous croyons qu'il appartient aux établissements de formation, qu'il s'agisse d'universités ou de collèges, de tenir compte des besoins particuliers d'une clientèle d'étudiants adultes d'âge mûr, en seconde carrière, intégrée aux groupes réguliers de jeunes adultes qui en sont à leur première formation. L'aisance à utiliser les technologies d'information et de communications, par exemple, n'était pas la même pour tous. Certains des étudiants qui ont participé à cette recherche n'avaient jamais eu l'occasion, avant leur entrée à la formation, de naviguer sur Internet; ceux-ci ont vécu des moments de stress élevé lorsque, en début d'année scolaire, ils ont dû parcourir le site Web de l'Université pour y trouver l'horaire de leurs cours et l'emplacement de leurs locaux ou qu'ils se sont vus dans l'obligation d'aller chercher leurs textes à étudier sur *Webct* pour le cours du lendemain. Il revient aux maisons d'enseignement d'offrir à cette clientèle une mise à jour de leurs connaissances en informatique ou des ateliers d'orientation, avant le début des cours, afin de les aider à démarrer leur formation sur un même pied d'égalité que les étudiants plus jeunes, initiés pour la plupart depuis leur enfance aux secrets de l'informatique et des jeux vidéo.

La majorité des participants à l'étude ont apprécié de se retrouver dans des classes mixtes, où la clientèle des adultes d'âge mûr s'est retrouvée intégrée à la clientèle des étudiants plus jeunes en proportion considérable (environ 1/3 – 2/3). Ils ont été rassurés de ne pas être le seul « vieux » de leur classe et d'y retrouver des collègues partageant à la fois leurs préoccupations personnelles (responsabilités, famille, etc.) et leur expérience professionnelle (retour aux études après plusieurs années, transition de seconde carrière, mise à jour informatique, etc.). Il importe que les institutions d'enseignement de même que le personnel enseignant accueillant une clientèle adulte aussi diversifiée tiennent compte des caractéristiques et des besoins propres à celle-ci.

Enfin, les chefs d'établissement des conseils et des commissions scolaires qui accueilleront ces nouveaux enseignants en seconde carrière devront également offrir à ces derniers un soutien à l'intégration professionnelle adapté à leurs besoins qui, comme l'ont démontré les recherches de Crow, Levine et Nager (1990), de Pelletieri (2003) et de Mayotte (2003) diffèrent de ceux de leurs collègues en première carrière. Ces adultes ont besoin que les expériences vécues de même que les compétences et attitudes professionnelles acquises antérieurement soient prises

en considération, sans pour autant négliger leurs besoins d'informations et de formation continue, puisqu'à l'intérieur de cette nouvelle carrière, ils sont des novices, eux aussi.

Claire Duchesne occupe le poste de professeure adjointe en Enseignement, apprentissage et évaluation à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa depuis 2004. Au programme de Maîtrise en éducation, elle est responsable des cours portant sur l'apprentissage et le développement des adultes. Elle enseigne les cours portant sur les processus d'apprentissage et d'évaluation de même que sur la gestion des différences individuelles au programme de Formation à l'enseignement. Ses intérêts de recherche portent sur l'apprentissage et le développement professionnel des adultes, sur le choix de l'enseignement à l'élémentaire comme seconde carrière, sur la transformation des perspectives des étudiants étrangers inscrits au programme de formation à l'enseignement de même que sur les méthodologies de recherche qualitative.

Courriel: claire.duchesne@uottawa.ca

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
145, pavillon Jean-Jacques-Lussier
C.P. 450, succursale A
Ottawa (Ontario) K1N 6N5
Téléphone (613) 562-5800 poste 4041
Télécopieur (613) 562-5146

NOTES

- ¹ L'usage du genre masculin, englobant implicitement le genre féminin, a été privilégié tout au long de ce texte.
- ² Au total, 90 % des districts francophones hors Québec, comparativement à 23 % des districts francophones québécois, disent éprouver des difficultés à recruter des candidats qualifiés (FCE, 2000).
- ³ Depuis le 1er juillet 2006, le temps d'enseignement au primaire, dans les écoles du Québec, a été augmenté de 90 minutes par semaine (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006).
- ⁴ Devant la difficulté de trouver une expression française traduisant le concept illustré par le terme « homecomers », nous avons choisi l'expression « brebis égarées » qui renvoie à l'image des « enseignants dans l'âme » dont la vocation a été « détournée » en cours de route et qui rentrent finalement au bercail.
- ⁵ La recherche n'avait pas pour objet d'étudier le processus de transition professionnelle associé au phénomène d'immigration; elle cherchait à constituer un groupe de répondant(e)s dont la transition vers l'enseignement primaire constituait un choix personnel plutôt que lié à de possibles contraintes d'insertion sociale et culturelle.
- ⁶ La formation à l'enseignement, en Ontario, est d'une durée d'un an (à la condition de détenir, au préalable, un baccalauréat dans un autre domaine) alors qu'au Québec, elle s'offre sur quatre ans.
- ⁷ En Ontario, c'est l'Ordre des enseignantes et des enseignants qui est responsable de l'élaboration des normes d'exercice de la profession.

This article presents the findings of research on the career transition process related to choosing elementary school teaching as a second career. Interviews were conducted with eight students who had experienced such a transition and were enrolled in the primary and elementary school teacher training program at the University of Ottawa's Faculty of Education. Qualitative analysis of the findings explains the transition process that the eight adults had followed, from the time they began to question their initial career choice to when they decided to choose teaching as a second career and the University of Ottawa as the place they would do their training.

RÉFÉRENCES

- CHAMBERS, D. (2002). The Real World and the Classroom: Second Career Teachers. *The Clearing House*, 75 (4), 212-217.
- CROW, G.M., LEVINE L. et NAGER N. (1990). No More Business as Usual: Career Changers Who Become Teachers. *American Journal of Education*, 98 (3), 197-223.
- DUCHESNE, C., SAVOIE-ZAJC, L. et ST-GERMAIN, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3).
- DUPUY, R. et LE BLANC, A. (2001). *Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles*. Extrait le 26 février 2007 de http://www.cairn.info/a_propos.php?ID_REVUE=ACO
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES et DES ENSEIGNANTS (FCE). (2000). Sondage de la FCE auprès des conseils et des commissions scolaires du Canada sur des questions relatives à l'offre et à la demande en personnel enseignant. *Bulletin des services économiques*, 5(S2).
- FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (FSE). (2003). *L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*, A0203-CF-103 version révisée, 26 p. et annexes.
- HEPPNER, M.J., MULTON, K.D. et JOHNSTON, J.A. (1994). Assessing Psychological Resources During Career Change: Development of the Career Change Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 55-74.
- Mègemont, J.L. et Baubion-Broyes, A. (2001). *Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle*. Extrait le 26 février 2007 de http://www.cairn.info/a_propos.php?ID_REVUE=ACO
- MAYOTTE, GAIL A. (2003). Stepping Stones to Success: Previously developed career competencies and their benefits to Career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 681-695.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2006). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. *Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q., c. I-13.3, a. 447)
- MCNAY, M. (2001). Insights from the Life History of a Second Career Male Grade One Teacher. *Mc Gill Journal of Education*, 36(2), 131-150.

-
- ORDRE DES ENSEIGNANTES et DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. (2000). Le départ à la retraite d'un nombre massif d'enseignants se poursuivra jusqu'en 2010. *Pour parler profession*, 14-16.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES et DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. (2003). *Transition à l'enseignement : Rapport des nouveaux enseignants de 2001 et 2002 sur leurs deux premières années d'enseignement en Ontario*, 22 p.
- PELLETTIERI, J. (2003). An Analysis of Perceptions of Second Career Teachers and Their Principals as Compared to First Class Teachers. Thèse de doctorat, Lynch Graduate School of Education of Boston College.
- POWERS, F.W. (2002). Second-career Teachers: perceptions and mission in their careers. *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 303-317.
- STRAUSS, A.L. et CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: SAGE publications.
- TEIXEIRA, M.A. et GOMES, W.B. (2000). Autonomus Career Change Among Professionals: An Empirical Phenomenological Study. *Journal of Phenomenological Psychology*, 31 (1), 78-96.