

Transition professionnelle vers l'enseignement: conceptions et perspectives du soi
Professional Transition to Teaching: Ideas and perspectives of oneself

Claire Duchesne

Volume 43, Number 3, Fall 2008

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/029701ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/029701ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (print)

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement: conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309–326.
<https://doi.org/10.7202/029701ar>

Article abstract

This article presents the results of a study on the process of professional transition to teaching in elementary school as experienced by students in the University of Ottawa's Faculty of Education. The qualitative analysis of data brought to light participants' ideas regarding the complexity of teaching, self-doubt, the need for support, and the perceptions of one's personal and professional self with regard to the new career.

TRANSITION PROFESSIONNELLE VERS L'ENSEIGNEMENT: CONCEPTIONS ET PERSPECTIVES DU SOI

CLAIRE DUCHESNE *Université d'Ottawa*

RESUMÉ. Cet article fait état des résultats d'une étude sur le processus de transition professionnelle vers l'enseignement à l'élémentaire vécu par des étudiants de la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Le traitement qualitatif des données a mis au jour les conceptions des participants quant à la complexité de l'enseignement, aux doutes à propos de soi, au besoin de soutien pressenti et aux perceptions du soi personnel et professionnel en regard de la nouvelle carrière.

PROFESSIONAL TRANSITION TO TEACHING: IDEAS AND PERSPECTIVES OF ONESELF

ABSTRACT. This article presents the results of a study on the process of professional transition to teaching in elementary school as experienced by students in the University of Ottawa's Faculty of Education. The qualitative analysis of data brought to light participants' ideas regarding the complexity of teaching, self-doubt, the need for support, and the perceptions of one's personal and professional self with regard to the new career.

INTRODUCTION

La tâche des enseignants est complexe et le besoin de candidats qualifiés prêts à relever un tel défi est évident. Au cours des années 2000, de nombreux enseignants atteignent l'âge de la retraite et quittent la profession. Plusieurs des postes ainsi libérés demeurent cependant vacants puisque le nombre d'étudiants dans les facultés d'éducation et celui des nouveaux enseignants prêts à s'engager dans la profession ne suffisent pas à combler la demande (FCE – Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2000; FSE – Fédération des syndicats de l'enseignement, 2003; OEEO – Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2000 et 2003). La venue d'une nouvelle catégorie d'enseignants permettrait de freiner cette pénurie : il s'agit d'individus qui, pour une raison ou pour une autre, ont choisi de quitter une première carrière afin d'effectuer une transition professionnelle vers l'enseignement.

Cet article propose de faire le point sur la situation actuelle en ce qui concerne l'offre et la demande en personnel enseignant en Ontario et au Québec puis

de faire état des connaissances actuelles sur la question. Il s'appliquera par la suite à comprendre et à décrire le phénomène de transition professionnelle vers l'enseignement à l'élémentaire, considéré ici comme une solution potentiellement riche et applicable à la pénurie de personnel enseignant. Il tentera enfin de répondre à la question suivante : *Par quel(s) processus des étudiants inscrits dans un programme de formation des maîtres ont-ils effectué une transition professionnelle vers l'enseignement à l'élémentaire?* Le présent article s'intéressera particulièrement aux différentes conceptions et perspectives du soi associées à la profession enseignante de huit adultes vivant une transition professionnelle vers l'enseignement à l'élémentaire.

UNE POPULATION ENSEIGNANTE EN DÉCROISSANCE

L'Ontario et le Québec, depuis le milieu des années 1990, font face à une décroissance de la population enseignante à l'élémentaire comme au secondaire. La FCE (2000), suite à un sondage sur l'offre et la demande en personnel enseignant prévues pour les années 2000 à 2005, a révélé que plus de la moitié des 272 districts scolaires canadiens ayant participé à l'enquête affirment rencontrer des difficultés à combler leurs postes d'enseignants à plein temps (tableau 1).

TABLEAU 1. Proportion des districts jugeant que les facteurs suivants créeront une pénurie ou rendront plus difficile le recrutement de personnel qualifié au cours des cinq prochaines années (FCE, 2000 p. 11)

Facteurs	Canada	Districts francophones (17,6 %)	Districts anglophones (82,4 %)
1. Un plus grand nombre d'enseignants atteignent l'âge de la retraite	78 %	63 %	82 %
2. Plus d'étudiants ayant des besoins particuliers	70 %	69 %	70 %
3. Moins de diplômés de la formation des maîtres	58 %	48 %	60 %
4. Manque d'intérêt face à la carrière d'enseignant	42 %	31 %	45 %
5. Plus grand roulement d'enseignants débutants	42 %	48 %	41 %
6. Plus grand roulement d'enseignants expérimentés qui quittent la profession sans prendre leur retraite	31 %	21 %	33 %
7. Inscription croissante d'étudiants dans les écoles	26 %	17 %	28 %

En effet, les baby-boomers qui ont atteint l'âge de la retraite au début des années 2000 laissent de nombreuses places vacantes derrière eux. La situation est particulièrement criante en Ontario, où l'on s'attend à ce qu'au cours de la décennie 2001 à 2010, plus de 40% des enseignants prennent leur retraite

(OEEQ, 2000). En outre, les conditions de travail difficiles dans les écoles, notamment en raison de l'insuffisance des services directs offerts aux élèves éprouvant des difficultés comptent, elles aussi, parmi les principales raisons de cette pénurie (FCE, 2000; FSE, 2003; OEEQ, 2000 et 2003). Parmi les autres causes identifiées par la FCE, trois d'entre elles renvoient aux difficultés de recrutement et de maintien en poste des nouveaux enseignants, soit l'insuffisance d'enseignants diplômés, le manque d'intérêt face à une carrière en enseignement et le grand roulement des enseignants débutants. Il semble qu'il soit non seulement difficile de recruter des candidats, mais que d'assurer leur engagement à long terme dans la profession demeure un défi tout aussi important. Nous croyons qu'il est alors permis d'affirmer que la question de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants constitue un problème épineux.

Même s'ils jugent leur formation universitaire satisfaisante, de nombreux nouveaux enseignants du Québec quittent la profession au cours de leurs premières années d'exercice. Si la FSE (2003) estime à 30% le nombre de ces décrocheurs aux États-Unis, de telles données sont difficiles à obtenir pour le Québec. Cependant, des tables rondes sur l'insertion dans l'enseignement, organisées par le Fédération, ont mis en lumière que 20% des participants (ayant moins de deux années d'expérience dans l'enseignement) songent à quitter la profession (FSE, 2003). Ces décrocheurs potentiels attribuent leur désengagement aux problèmes associés à la gestion de la classe, à leur intégration dans le système scolaire et à la précarité de l'emploi (FSE, 2003; Martineau, 2006). De plus, un rapport de l'OEEQ (2003) affirme que de 20 à 30% des nouveaux enseignants embauchés entre 1993 et 1999 se sont retirés du régime de retraite avant d'avoir cumulé trois années d'expérience; on estime par ailleurs qu'environ 18% des enseignants débutants s'avèrent être des décrocheurs potentiels :

Les enseignants qui risquent de quitter la profession expriment beaucoup d'insatisfaction par rapport à leur affectation, de l'épuisement en raison des longues heures que cela exige, de la frustration à l'égard de la politique qui entoure la profession ou du manque de ressources pédagogiques adéquates et de l'absence de programmes de mentorat. Aussi, ils se disent blessés par ce qu'ils perçoivent comme étant un manque de respect et de reconnaissance de leurs efforts, tant de la part des membres de la profession que du grand public. (OEEQ, 2003, p. 7)

Les premières années dans l'enseignement sont déterminantes dans la décision de demeurer ou de quitter la profession; par conséquent, l'insertion professionnelle constitue une étape cruciale de ce processus décisionnel. Pour de nombreux candidats, les premières années d'exercice présentent leur lot de difficultés :

[...] on entre par la petite porte, pour remplacer d'autres enseignants, ce qui semble difficile à bien des égards. Selon les jeunes enseignants interviewés, les premiers emplois

en enseignement sont particulièrement difficiles et stressants, demandent une grande capacité d'adaptation et exigent beaucoup de gestion de classe. Ils ont l'impression de seulement «éteindre des feux», sans vraiment enseigner, d'être des numéros sur une liste ou des meubles que l'on transporte d'une école à l'autre, sans toujours pouvoir se réaliser en tant qu'enseignants. À la longue, cette situation conduit certains au découragement et à la remise en question de la poursuite du métier. (Mukamurera et Gingras, 2004, p. 15)

Par ailleurs, un sondage effectué par l'OEEQ (2006) révèle que 8% des diplômés de 2001 n'étaient actuellement plus membres de l'Ordre. Parmi les principales raisons évoquées par ces décrocheurs de l'enseignement, le désir de trouver un emploi plus intéressant, les conditions de travail trop stressantes, la sous-évaluation et l'abondante critique de la profession par la population, les difficultés pour trouver un poste régulier et le salaire plus élevé que l'on peut obtenir dans une autre profession, ont été évoquées.

DES PROFESSIONNELS EN TRANSITION

Les transitions sont des « *processus qui se développent dans le temps et qui ont un sens d'écoulement et de mouvement* » (Meleis et Trangenstein, cités par Dupuy et Le Blanc, 2001, p. 63). La vie professionnelle d'un individu offre de nombreuses occasions de vivre des changements qui affectent la construction de son identité d'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 de même que le départ pour la retraite en constituent quelques exemples (Mègemont et Baubion-Broyes, 2001). La mobilité professionnelle horizontale de l'individu, comme c'est le cas du changement de carrière, suppose l'insertion de celui-ci au sein d'une nouvelle communauté professionnelle possédant ses propres valeurs, ses normes et ses modèles de rôles spécifiques et impliquant un retour sur soi-même et une redéfinition identitaire de la personne. La transition peut être associée à un phénomène temporaire ou intermédiaire, une sorte d'étape entre deux périodes distinctes. Il s'agit d'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).

Alors que des enseignants joignent les rangs des décrocheurs, des professionnels en transition quittent leur emploi afin d'amorcer une nouvelle carrière dans l'enseignement. Le processus de transition professionnelle dont il sera question dans cet article se caractérise par la prise de conscience d'un sentiment d'insatisfaction au travail conduisant la personne à se questionner. Les différentes facettes du 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. Ainsi, l'établissement d'une nouvelle carrière

constitue, pour ces individus en transition, une façon de redéfinir leur identité professionnelle, d'assurer l'expression de leur personnalité et de réinvestir des compétences acquises antérieurement (Teixeira et Gomes, 2000).

Les adultes en transition expriment avoir ressenti un malaise à l'intérieur de leur carrière initiale les ayant conduits à une remise en question puis à la décision d'amorcer un changement. Certains ont quitté des emplois plus prestigieux ou mieux rémunérés afin d'intégrer l'enseignement; la plupart étaient motivés par la possibilité de faire une différence dans la vie des jeunes, de contribuer socialement et d'accomplir un travail qui a du sens. Parmi les autres raisons évoquées pour justifier cette transition, on retrouve l'intérêt pour l'enseignement d'une matière en particulier, le désir de ressentir une forme de satisfaction professionnelle, la possibilité d'exprimer sa créativité et le besoin de sécurité d'emploi (Chambers, 2002; Lerner et Zittleman, 2002; Powers, 2002).

En outre, les enseignants ayant effectué une transition professionnelle apportent avec eux un registre de compétences et d'expériences professionnelles plus vaste que celui de leurs collègues en première carrière. Des recherches ont révélé que ces enseignants possèdent non seulement un répertoire de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire plus exhaustif, mais qu'ils manifestent également un sens de l'engagement professionnel et un sens de la responsabilité face à soi-même supérieurs à ceux de leurs collègues ayant choisi l'enseignement comme première carrière. Ils n'ont pas opté pour l'enseignement par dépit, mais après mûres réflexions et nombre de questionnements; ils perçoivent l'école comme un lieu où les apprenants doivent vivre des expériences importantes et significatives et leur sens de la mission s'en trouve rehaussé (Freidus, 1994).

Une question d'identité et d'expression de soi

Dans leur recension des facteurs associés à la décision de quitter un emploi afin d'entreprendre une nouvelle carrière, Teixeira et Gomes (2000) indiquent que les individus qui effectuent un tel changement ont tendance à concevoir leur profession comme un moyen d'expression de soi et de développement personnel. De multiples facteurs semblent associés au phénomène de transition professionnelle : l'insatisfaction générale à l'intérieur de l'emploi occupé; le manque d'équilibre travail/famille; l'absence de défi; la perception du soi professionnel, favorable ou non, provenant des autres ou de soi-même; une situation financière permettant d'assurer la transition; le soutien de l'entourage ou une période de mise au point, dans la vie personnelle, qui résulte en de nouveaux choix de vie.

Qui plus est, les auteurs rappellent l'importance de l'influence mutuelle des identités personnelle et professionnelle dans le processus de changement professionnel; puisque le changement de carrière est associé à une transformation du concept de soi, il est permis de se demander si l'individu amorce une transition professionnelle parce que son identité personnelle est en mutation

ou vice versa : *Thus, career change brings a perception of oneself characterized by an expression of a renovated position in the world* (Teixeira et Gomes, 2000, p. 80). Les enseignants ayant choisi de vivre une transition professionnelle y voient la possibilité de développer une nouvelle image de soi et se disent fiers de pouvoir dorénavant affirmer être enseignants (Freidus, 1994).

Des compétences professionnelles pertinentes et transférables

Les enseignants interviewés lors de l'étude de Powers (2002) ont affirmé que leur tâche auprès des élèves constituait leur plus grand défi et que la gestion disciplinaire et la motivation des élèves représentaient des enjeux de taille, allant même jusqu'à provoquer leur propre fatigue physique ou un état de total épuisement. Tous les participants ont cependant précisé que leur expérience professionnelle antérieure leur avait fourni les outils nécessaires pour s'ajuster et vivre une expérience de succès dans leur nouvelle profession.

Une autre source de frustration, pour ces adultes en transition professionnelle vers l'enseignement, provient de l'insuffisance du soutien dispensé par les membres de la direction de l'école. Ces nouveaux enseignants, contrairement à ce qu'ils ont vécu lors de leur carrière précédente, ne se sentent pas personnellement pris en considération par leur supérieur et soulignent le peu de temps que celui-ci leur accorde pour discuter des enjeux et des difficultés de leur tâche. Au cours de leur première carrière, ces professionnels avaient tous développé des aptitudes pour la supervision ou pour le travail de collaboration. Ils se percevaient comme des meneurs et croyaient que pour motiver les gens au travail il fallait traiter ces derniers avec respect et dignité. Pour ce faire, ils ont appris à accorder du temps à leurs collègues afin de développer des relations de travail efficaces (Powers, 2002). D'une certaine façon, le besoin de soutien professionnel de ces adultes en transition est supérieur à celui de leurs collègues en première carrière puisqu'ils ont acquis une conscience plus grande de leurs besoins, de leurs limites et de celles des ressources disponibles de même que de leur conscience accrue de la complexité des tâches professionnelles qui leur sont attribuées (Freidus, 1994).

D'après Crow, Levine, et Nager (1990), le rôle de novice que doivent jouer les individus qui ont choisi l'enseignement comme seconde carrière constitue un enjeu important dans la transition professionnelle de ces derniers. Après avoir atteint un haut niveau de compétence dans leur profession initiale, ceux-ci expérimentent avec difficulté le sentiment d'incompétence de même que l'insuffisance des ressources qui s'associent à cette transition. Cependant, la réussite de la transition professionnelle de ces nouveaux enseignants est en partie attribuable au fait qu'ils ont été en mesure d'intégrer avec succès leurs compétences initiales à celles exigées par leur nouvelle carrière. La présence d'une forme de continuité, plutôt qu'une rupture, entre les expériences passées, présentes et futures facilite la transition professionnelle. Par conséquent, les nouveaux enseignants auront avantage à mettre en valeur leurs compétences

antérieures et à envisager différentes façons de les réinvestir dans leur nouvelle carrière. (Crow et. al.). Les enseignants en seconde carrière qui ont participé à l'étude de Pellettier (2003), quant à eux, affirment que leurs expériences professionnelles antérieures ont contribué au succès de leur première année d'enseignement en les exhortant, entre autres, à augmenter leur confiance en eux et à prendre des risques que leurs collègues en première carrière n'osaient pas prendre. Par ailleurs, ces enseignants ont tous été en mesure d'identifier les compétences acquises antérieurement qu'ils ont transférées dans leur nouvelle carrière.

Méthodologie

Nous poursuivions l'intention, au cours de cette recherche, de comprendre et de décrire le processus par lequel des étudiants du programme de formation à l'enseignement ont effectué une transition professionnelle. Nous voulions découvrir les significations de ce processus pour les participants afin de les mettre en relation avec le choix qu'ils ont fait d'enseigner à l'élémentaire (Paillé et Mucchielli, 2005). Par ailleurs, nous désirions connaître le point de vue des participants à partir du récit de leurs expériences, de l'évocation de leurs perspectives personnelles ainsi que du langage, des mots ou des expressions qui leur sont propres (Creswell, 2007). Les méthodes qualitatives, et particulièrement les techniques associées à la théorisation ancrée, nous ont semblé tout indiquées.

L'approche par théorisation ancrée est une méthode de recherche qualitative qui propose un ensemble de procédures systématiques afin de développer une théorie issue des données; la logique inductive est ainsi privilégiée. À partir de cette méthodologie, les concepts et les relations inhérentes à ceux-ci ne sont pas seulement générés, mais sont aussi évalués. Les procédures relatives à cette approche sont à la fois nombreuses et spécifiques. Si ces dernières ont pour objet de donner au processus analytique précision et rigueur, la créativité en constitue un élément tout aussi important. Celle-ci permet au chercheur de questionner les données avec pertinence et d'effectuer les comparaisons qui feront jaillir de ces dernières une nouvelle vision du phénomène de même que des formulations théoriques inédites (Strauss et Corbin, 1990).

La théorisation ancrée privilégie un ensemble de procédures systématiques dans le but de développer une théorie inductive à propos d'un phénomène. Les résultats qui en découlent constituent une formulation théorique de la réalité observée. C'est l'intention qu'a poursuivie la présente étude. La théorisation ancrée favorise l'émergence de concepts empiriquement enracinés de même que la mise au jour des relations qui régissent ces derniers entre eux. Il s'agit d'une méthode qui offre une représentation fidèle de la réalité et qui permet l'application pratique d'une théorie (Strauss et Corbin, 1990).

Le choix de l'échantillon et le profil des participants

Nous avons rencontré, pendant l'un de leurs cours obligatoires, les groupes d'étudiants admis au programme de formation à l'enseignement, cycle primaire-moyen, de la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Au cours de cette rencontre, nous avons présenté le projet de recherche et précisé les critères de constitution de l'échantillonnage, soit :

- Avoir préalablement exercé une profession autre que l'enseignement;
- Avoir été inscrits au programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa, cycle primaire-moyen, au cours de l'année 2004-2005;
- Avoir vécu une transition professionnelle les ayant conduits vers leur inscription à ce programme;
- Avoir le statut de citoyen canadien et avoir exercé sa première profession au Canada.¹

Cinq femmes et trois hommes, dont les âges variaient de 26 à 49 ans ($m = 38$), ont accepté de participer à cette étude. Aucun profil type d'adulte en transition professionnelle ne s'est dessiné à partir de l'échantillon. Les âges des candidats s'étaient sur une période de 23 ans, il y avait autant de célibataires que de personnes vivant en couple, autant de parents que de non-parents et autant de résidents de la région d'Ottawa-Gatineau que de non-résidents. En outre, près de la moitié des participants avaient connu une expérience de travail en milieu scolaire antérieure à leurs études à la Faculté d'éducation. L'un des critères d'admission aux programmes de formation à l'enseignement des universités ontariennes précise que les candidats doivent être préalablement détenteurs d'un baccalauréat, quel qu'il soit. Conséquemment, les disciplines pour lesquelles les participants à l'étude ont reçu leur premier diplôme universitaire étaient aussi diversifiées que physiothérapie, traduction, design graphique, mathématiques, psychoéducation, relations industrielles et administration.

L'entrevue semi-dirigée

Les entrevues ont eu lieu au printemps 2005, alors que tous les participants venaient de terminer leur dernier stage et, du même coup, leur programme de formation. Trois types de questions leur ont été posés lors de l'entrevue. En premier lieu, les questions *descriptives*, qui ont permis de dresser le profil démographique des participants (âge, état civil, emploi(s) occupé(s) antérieurement, etc.); ensuite les questions *analytiques*, qui invitaient les candidats à faire l'examen de l'expérience qu'ils avaient vécue (raisons du choix de la première carrière, circonstances qui ont conduit à la transition, raisons du choix de l'enseignement, etc.); et finalement 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 professionnelle en regard de leur insertion dans l'enseignement, besoins de soutien professionnel ressenti, degré de satisfaction

face à la formation reçue, etc.). Les entrevues ont par ailleurs été enregistrées sur bande audio et ont été transcrites intégralement.

L'analyse des données

L'analyse des données de cette recherche a été réalisée conformément au modèle inductif développé par Strauss et Corbin (1990). Chacune des entrevues a d'abord été examinée avec soin puis découpée en unités significatives. La première étape du processus, le codage ouvert, constitue l'étape de l'analyse au cours de laquelle nous nous sommes affairés à nommer puis à catégoriser chacune de ces unités de sens. Celles-ci ont été réduites en parties distinctes, examinées de près et comparées entre elles afin d'en établir les ressemblances et les différences.

Suite au codage ouvert, le codage axial s'est effectué à partir d'une série de procédures par lesquelles les données ont été remises ensemble d'une nouvelle façon, permettant la mise en relation des catégories et de leurs sous-catégories. Il s'agit d'un processus complexe de pensée inductive et déductive puisque cette phase de l'analyse visait le développement de ce qui deviendrait les catégories principales. Pendant le processus analytique, nous alternions entre le codage ouvert et le codage axial, car nous cherchions à mettre en lumière les conditions, les contextes, les stratégies d'action et d'interaction de même que les conséquences potentielles afin de décrire le phénomène émergeant.

Nous avons par la suite procédé au codage sélectif lors de l'intégration finale. Les bases du codage sélectif ayant été développées au moment du codage axial, il s'agissait alors d'intégrer tout le travail interprétatif : expliquer la ligne narrative, relier les catégories secondaires à la catégorie centrale, relier les catégories à leur niveau dimensionnel, valider ces liens en regard des données d'analyse et compléter les catégories qui pourraient exiger un plus grand développement.

RÉSULTATS

Deux catégories conceptuelles ont émergé de l'analyse des données. La première, *Processus transitoire*, se rapporte aux actions, aux événements ou aux successions d'événements qui ont permis aux participants de vivre une transition professionnelle vers l'enseignement. La seconde, *Conceptions et perspectives de soi dans la profession*, regroupe pour sa part les éléments qui réfèrent à leurs points de vue et aux idées qu'ils se font d'eux-mêmes au plan professionnel (*conceptions*) ainsi qu'aux attentes ou aux événements relatifs à leur insertion dans l'enseignement et qui sont perçus par ceux-ci comme probables ou possibles (*perspectives*). C'est sur cette seconde catégorie que porte le présent article.

La catégorie *Conceptions et perspectives de soi dans la profession* réunit quatre types de commentaires. Les énoncés par lesquels les participants s'expriment sur la

complexité de la profession enseignante et ceux qui expriment leurs doutes à propos d'eux-mêmes et de leurs compétences pour exercer la profession font partie de cette catégorie. Viennent ensuite les énoncés par lesquels les participants nomment les différentes formes de soutien professionnel dont ils auront possiblement besoin au moment de leur insertion dans l'enseignement puis ceux qui font état de leurs conceptions d'eux-mêmes, au plan personnel comme au plan de leur nouvelle identité professionnelle.

La complexité de l'enseignement

Cette sous-catégorie renvoie aux conceptions, aux valeurs ou aux croyances des participants en ce qui concerne leur nouvelle profession. Ceux-ci ont déclaré entrer dans l'enseignement avec le sentiment d'avoir fait un choix conscient et éclairé. Ils reconnaissent qu'il s'agit d'une profession complexe et en acceptent les conditions, même si quelques-uns d'entre eux ne s'attendaient pas à devoir offrir un tel niveau d'implication professionnelle et personnelle. Si la plupart des candidats rencontrés considéraient, avant leur admission à la Faculté d'éducation, l'enseignement comme une profession difficile à exercer, leur programme de formation, mais surtout les stages effectués, leur ont permis d'en mesurer l'ampleur.

Les nouveaux enseignants qui ont participé à cette étude ont réalisé que la fin de leur formation initiale n'impliquait pas la fin de leurs apprentissages professionnels, bien au contraire. Quelques uns d'entre eux se sont exprimés à ce propos :

Mais je vois l'enseignement un peu comme un des métiers de la construction, il y a les apprentis plombiers, puis les plombiers... Je vois ça un peu comme avec les années d'expérience tu te perfectionnes, tu deviens meilleur, c'est là que tu acquières le plus de savoir. Je vois l'enseignement un peu comme ça, c'est quelque chose qui se forge d'année en année [...] (Marcelle)

Même si les candidats rencontrés considèrent l'enseignement comme une profession difficile à exercer et qu'ils en percevaient, à la fin de leur formation, toute la complexité, ils se disent convaincus d'avoir fait le bon choix et manifestent avec un certain enthousiasme leur désir d'en relever les défis.

Les doutes à propos de soi

Les répondants se sont exprimés à propos des craintes qu'ils ressentent en regard de leur compétence en enseignement, de leur capacité à gérer les éléments liés au contexte professionnel ou de leurs chances de se voir offrir un emploi d'enseignant.

Quelques uns ont réalisé, particulièrement lors de leurs stages, l'investissement considérable en temps et en énergie qu'exigeait l'enseignement. Certains d'entre eux ont également fait état des aspects de la profession avec lesquels il leur serait difficile de composer, tels que la solitude associée au travail de

l'enseignant ou encore la gestion disciplinaire de la classe. D'autres ont évoqué les craintes ressenties face à leur capacité de gérer la complexité de la tâche ou celles liées aux nombreuses connaissances qu'ils devront assimiler :

[...] ça faisait un petit peur, parce qu'en sixième année, les mathématiques, c'est pas facile, sciences sixième année c'est pas facile, c'est ça qui me faisait le plus peur et c'est dans ces matières-là que j'ai eu le plus de plaisir à enseigner. C'est ça, le défi. (Paul)

Les participants à cette recherche étaient, pour la plupart, plus âgés que leurs collègues de classe de la Faculté d'éducation. Ils sont conscients, comme en fait foi Emmanuelle, que si la richesse de leurs expériences personnelles et professionnelles antérieures peut parfois les avantager, rien ne leur est cependant acquis : « *C'est pas vrai que parce qu'on a plus d'expérience, qu'on a nécessairement une expérience plus pertinente, que le bagage de vie que t'as développé est nécessairement ce qui va être utile à l'enfant que tu vois devant toi.* »

Les adultes en seconde carrière que nous avons rencontrés ont manifesté à la fois une conscience claire de leurs limites personnelles de même que des obstacles qu'ils ont à franchir en intégrant l'enseignement. Tous, cependant, ont exprimé leur enthousiasme face à leur nouvelle profession; leurs expériences passées leur ont appris qu'ils étaient capables de faire face, avec succès, à des difficultés de tous acabits.

Le besoin de soutien professionnel

Parmi les formes de soutien professionnel identifiées par les participants, c'est le besoin de référer à une personne-ressource issue du milieu, dès le début de l'année scolaire, qui a suscité le plus grand nombre de commentaires :

Ça me dérange pas du tout d'avoir quelqu'un qui va être en arrière de moi de temps en temps, pour me dire « ça tu devrais peut-être faire ça différemment » et « ce que tu viens de faire là c'est fantastique, continue... » Ça va être bon d'avoir quelqu'un proche pour me dire « change de façon », un guide. Non j'ai aucun problème avec ça! Les personnes qui ont plus d'expérience sont bienvenues pour me guider. (Paul)

Certains des candidats rencontrés ont mentionné l'intérêt qu'ils avaient pour la formation continue, comme en témoigne cette participante :

J'ai besoin d'en connaître beaucoup plus sur la gestion de classe, la planification de l'année et il va falloir que j'étudie le curriculum. Je vais essayer de prendre des ateliers. Ce que j'ai commencé à percevoir en faisant les deux stages, depuis le début, ce que je vais pouvoir apprendre en faisant de la suppléance, ça va être quand même superficiel, parce que j'aurai pas à préparer des choses. Je vais essayer de faire une liste des choses prioritaires que j'ai à apprendre, mais c'est difficile de savoir ça à l'avance. (Emmanuelle)

Tous les candidats rencontrés ont exprimé être en mesure d'effectuer, par eux-mêmes, les recherches documentaires ou matérielles dont ils auront éven-

tuellement besoin pour accomplir leur tâche. Toutefois, le recours aux conseils, aux rétroactions et à l'expérience de collègues plus expérimentés, que plusieurs ont désigné par le terme *mentors*, leur sera salutaire.

Le soi personnel et le soi professionnel

Cette section a été développée avec profondeur lors des entrevues. Les candidats rencontrés ont été invités à poser un regard critique sur eux-mêmes ou sur leur identité professionnelle; ils se sont exprimés spontanément et abondamment sur ces thèmes.

Les participants avaient tous vécu une expérience professionnelle antérieure à leur admission au programme de formation en enseignement. Certains ont eu l'occasion de développer, dans leur carrière initiale, un haut niveau de confiance en leurs compétences professionnelles facilitant le processus d'insertion dans leur nouvelle carrière. D'autres se sont cependant retrouvés, pendant leur formation, face aux mêmes obstacles qu'ils avaient rencontrés dans le passé :

[...] cette année je l'ai vécu beaucoup, il y a des insécurités qui me sont revenues que j'aurais jamais pensé que ça me serait revenu, je pensais que j'avais bâti la confiance qui m'aurait aidée beaucoup plus cette année; j'ai revécu beaucoup de choses. (Sarah)

Plusieurs ont reconnu que lorsque viendrait le temps de chercher un emploi dans une école, ils se retrouveraient en compétition avec des postulants plus jeunes, à l'aube de leur première carrière. Leur âge, en général, mais surtout les années d'expérience et la maturité que celui-ci leur confère, est perçu comme un atout :

J'ose espérer que la personne des ressources humaines va se dire : « bien avec lui qui est au début de la trentaine, il a un vécu, une maturité, c'est certain, sa maturité personnelle va s'appliquer à sa maturité professionnelle ». Donc moi je vois ça comme un avantage. (Bruno)

Les participants à cette recherche ont été conviés à identifier les compétences professionnelles, acquises au cours de leur première carrière, qu'ils considèrent transférables à l'enseignement. La plupart d'entre eux ont éprouvé de la difficulté à qualifier et à quantifier les expériences professionnelles et personnelles vécues, à évaluer leur parcours de vie et l'apport de celui-ci à l'enseignement. Certains d'entre eux sont arrivés à nommer des habiletés qu'ils possédaient, mais sans entrevoir la multitude d'attitudes et de compétences professionnelles qui leurs sont acquises :

C'est tellement différent comme carrière, je dirais que la seule compétence peut-être que j'ai développée en étant en informatique et qui me sert maintenant c'est de faire des recherches rapidement sur Internet ou peut-être une certaine efficacité que j'ai acquise

dans la gestion de mon travail. Ça serait une certaine organisation de mon travail.
(Majorie)

À l'exemple de Paul, quelques participants ont cependant été en mesure d'identifier les compétences qui leur semblaient transférables d'une carrière à l'autre :

Ça fait 22 ans que je travaille avec le public, j'suis quand même pas mal à l'aise avec le public. Dans mes relations avec les parents des élèves cet aspect va aider beaucoup, je vais me sentir à l'aise avec eux, même si je suis dans un domaine complètement différent. C'est drôle la manière que je vois ça un p'tit peu : en affaires t'as un client à satisfaire, à l'école c'est la même chose, les enfants faut les satisfaire et leurs parents aussi faut les satisfaire. Il y a un petit lien là que je vois. [...] On parle, dans l'enseignement, qu'il y a beaucoup de décrochage à cause du stress; j'en ai vécu du stress, je suis capable de vivre avec du stress puis ça me fait pas peur du tout.

Enfin, les candidats ont eu l'occasion de partager leurs perceptions en regard de leur nouvelle identité professionnelle d'enseignant. S'ils se considèrent comme de vrais enseignants dès la fin de leur programme d'études, quelques uns ont tout de même reconnu le poids de leur statut de débutant, comme c'est la cas d'Emmanuelle : « *Je suis confortable dans le sens que je sais que je suis à la bonne place, mais je sais que je suis junior ; très-très junior.* »

En outre, plusieurs d'entre eux ont exprimé la satisfaction d'avoir enfin trouvé une identité professionnelle qui leur convenait :

D'ailleurs c'est un bon point parce qu'avant, quand je remplissais toutes sortes de formulaires, puis qu'on me demandait mon titre, je ne savais pas exactement qui j'étais : un gestionnaire, un conseiller ? Mais là, j'suis fier. J'suis enseignant, j'avais avoir ma carte, j'suis fier. Puis il y a des profs qui sont venus me voir dès le début et qui m'ont dit : « Tu ferais un excellent directeur d'école ». Non, j'veux rien savoir de ça, moi. Non, moi j'veux être enseignant. (Marc-André)

Ces nouveaux enseignants ont manifesté, lors des entrevues, un niveau élevé de connaissance de soi; ils ont affirmé se sentir prêts à composer avec leurs forces et avec leurs limites personnelles et professionnelles. Ils n'ont pas semblé, par ailleurs, nourrir d'illusions quant à leur statut de *novice expérimenté* et plusieurs d'entre eux ont semblé convaincus que les quelques longueurs d'avance qu'ils possédaient, dans certains domaines, par rapport à leurs collègues en première carrière, constituaient un atout.

DISCUSSION

Même si tous les participants rencontrés lors de cette recherche ont affirmé qu'ils percevaient au départ l'enseignement comme une profession difficile à exercer, la plupart d'entre eux n'en ont mesuré toute la complexité qu'au cours de leur formation à la Faculté, particulièrement lors de leurs stages en milieu scolaire. Certains ont également été surpris de réaliser que malgré l'intensité du programme suivi, tant du point de vue théorique que pratique, une multitude

de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire leur restait encore à développer. En outre, ils étaient conscients qu'après avoir connu le statut d'expert pendant plusieurs années dans leur carrière précédente, ils étaient maintenant redevenus des novices, à l'intérieur d'une nouvelle profession.

L'étude de Mayotte (2003) a révélé que l'âge des nouveaux enseignants, lors de leur entrée en fonction, avait une incidence sur les perceptions que leurs collègues avaient d'eux; en effet, malgré qu'ils soient nouveaux dans la profession, les enseignants de quarante ou cinquante ans sont difficilement perçus comme des novices et de ce fait, ils reçoivent moins d'attention que leurs collègues plus jeunes, qu'ils soient en première ou en seconde carrière. L'auteur précise qu'un enseignant qui bénéficie de peu de soutien professionnel risque de se sentir isolé et d'éprouver certaines difficultés à surmonter les défis qui lui sont proposés. Il nous semble important de rappeler que les enseignants en seconde carrière que nous avons rencontrés ont une conscience élevée des limites de la formation qu'ils ont reçue et des nombreux domaines de compétence qu'il leur reste à maîtriser. Il est alors permis de supposer qu'un enseignant en seconde carrière ayant cumulé un important bagage professionnel antérieur, mais ressentant tout de même des besoins de soutien liés à son statut de débutant qui ne sont pas comblés dans son milieu de travail, coure le risque de venir gonfler à son tour les rangs des décrocheurs de l'enseignement. Au sentiment d'échec personnel vécu par cet enseignant, s'ajoutera celui de l'incapacité du système scolaire à maintenir en poste des nouveaux enseignants qui, pourtant, apportaient avec eux la richesse de leurs expériences passées et qui ressentaient la certitude d'avoir fait le *bon* choix de carrière.

Les nouveaux enseignants qui ont contribué à notre étude ont exprimé certains doutes face à leur compétence à enseigner; ils ont par ailleurs été en mesure d'identifier les domaines professionnels pour lesquels ils croyaient qu'il leur serait possible de rencontrer des difficultés. Les participants, nous l'avons mentionné précédemment, possèdent une bonne connaissance d'eux-mêmes; ils ont eu maintes occasions, au cours de leur carrière initiale, de faire face à leurs forces comme à leurs limites et d'identifier les situations qui présentaient pour eux des défis personnels et professionnels, ce qui n'est pas toujours le cas de leurs collègues en première carrière. S'ils sont en mesure de prévoir les difficultés auxquelles ils feront face, il est alors probable qu'ils soient aussi capables de les prévenir par le recours aux ressources humaines, physiques ou matérielles qui leur permettront de surmonter ces obstacles.

La recherche de Pellettieri (2003) a démontré que les enseignants en seconde carrière manifestent des besoins de soutien dans les domaines de la planification, de la gestion de classe et des stratégies pédagogiques alors que leurs collègues enseignants en première carrière requièrent plutôt un soutien au plan des responsabilités professionnelles. Les propos des enseignants que nous avons rencontrés lors de cette étude confirment cet état de fait; ils ont affirmé se

sentir confiants dans leur capacité à relever les défis qui leur seront proposés et aucun d'entre eux n'a identifié les multiples tâches et responsabilités de l'enseignant comme source d'inquiétude professionnelle.

Les enseignants en seconde carrière manifestent de l'enthousiasme pour l'enseignement et expriment leur désir de partager leur expérience avec leurs collègues de travail; ils considèrent les échanges entre enseignants comme partie intégrante de la culture professionnelle. Conséquemment, il leur arrive de vivre des sentiments de déception et de désillusion lorsqu'ils font face à la solitude et à l'isolement professionnel qui prévalent dans de nombreuses écoles (Freidus, 1994). Cette crainte de la solitude a été exprimée par la majorité des nouveaux enseignants que nous avons rencontrés; en effet, le recours à l'expérience d'un collègue de travail sous forme de mentorat comme source de soutien professionnel a fait l'unanimité chez les participants. Ceux-ci ont affirmé qu'ils pourraient facilement répondre par eux-mêmes à l'ensemble de leurs besoins de soutien technique. Ils ont développé, dans leur carrière initiale, l'autonomie professionnelle qui leur sera nécessaire lorsqu'ils devront effectuer des recherches documentaires, consulter des répertoires pédagogiques ou trouver des idées originales d'activités d'apprentissage. Ce qu'ils réclament, c'est un guide, une personne-ressource, un mentor en qui ils auront confiance et qui pourra à la fois les conseiller, les orienter et les rassurer.

Le recours au mentorat comme stratégie de soutien professionnel ne constitue pas un besoin manifesté uniquement par les nouveaux enseignants en seconde carrière; il serait plus juste d'affirmer qu'il s'agit *aussi* d'un besoin de cette catégorie d'enseignants. En effet, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario a mis en place le *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant* (PIPNE) qui a pour but d'« appuyer l'épanouissement et le perfectionnement professionnel du nouveau personnel enseignant » (2006, p. 5). Ce programme repose sur les trois stratégies suivantes : 1) une session d'orientation proposée par l'école et le conseil scolaire pour tous les nouveaux enseignants, 2) un mentorat assuré par des enseignants chevronnés ainsi qu' 3) un perfectionnement professionnel et une formation continue dans des domaines sélectionnés par le ministère (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). Ajoutons également que l'implantation de communautés d'apprentissage professionnel, dans les écoles, favoriserait grandement le travail en collégialité qui est essentiel au développement professionnel des enseignants, particulièrement lorsqu'ils sont débutants.

Finalement, les adultes en transition professionnelle que nous avons rencontrés ont parlé avec réalisme de ce qu'ils percevaient comme des facteurs favorables ou défavorables à leur insertion professionnelle. Ils se sont montrés conscients des avantages que leur âge, leur maturité personnelle et leur expérience professionnelle représentaient aux yeux d'un employeur potentiel. Nous sommes pourtant demeurés surpris devant les difficultés rencontrées par la majorité

des répondants à identifier avec précision les compétences professionnelles qu'ils avaient acquises antérieurement et qui s'avéraient transférables à leur nouvelle carrière. Certains d'entre eux ont d'abord cité en exemple les connaissances techniques qui seraient sans doute réutilisables, telles que les habiletés à utiliser les systèmes informatiques, la maîtrise de la langue française ou les méthodes efficaces d'organisation du travail. D'autres ont été en mesure, après avoir été incités à y réfléchir plus longuement, de nommer des compétences axées sur la relation d'aide ou les services à la clientèle qui seront utiles lors des communications avec les parents de leurs élèves.

Cette difficulté à nommer les compétences associées à la gestion des relations professionnelles, à la prise en charge des nombreuses responsabilités de la profession ou à l'intervention aidante auprès des élèves, pour ne nommer que ces quelques exemples, nous a semblé intéressante. Nous pensons que le maintien en poste de ces nouveaux enseignants pourrait être en péril; la recherche de Crow, Levine, et Nager (1990) a en effet démontré que chez les enseignants ayant effectué une transition professionnelle, ceux qui ont été en mesure de réinvestir, dans l'enseignement, les compétences développées dans leur carrière initiale ont connu plus de succès lors de leur insertion professionnelle. Dès lors, nous sommes d'avis que les programmes mis en place pour accueillir les nouveaux enseignants devraient tenir compte des compétences acquises antérieurement par ces adultes ayant vécu une transition professionnelle et leur fournir des occasions réelles de réinvestir celles-ci dans le cadre de leur nouvelle carrière.

CONCLUSION

Huit étudiants du programme de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa ont collaboré à cette étude sur le processus de transition professionnelle et nous croyons que l'analyse des commentaires recueillis lors des entrevues reflète bien l'expérience vécue par les participants. Nous ne prétendons pas que les résultats de cette recherche soient transférables à tous les individus vivant une transition professionnelle, mais nous croyons qu'ils apportent un éclairage judicieux sur ce phénomène.

Les participants à cette étude ont démontré un haut niveau de conscience d'eux-mêmes, autant sur le plan personnel que dans le domaine professionnel. Leur maturité et les expériences qu'ils ont vécues leur ont permis de parler avec franchise de leurs questionnements, de leurs certitudes, de leurs besoins, de ce qu'ils ont à offrir à la profession et de ce qu'ils espèrent en retirer. Ils ont reconnu la complexité de l'enseignement et ont été en mesure d'identifier les doutes qu'ils ressentaient face à leurs compétences pour l'exercice de leur nouvelle profession. Ils se sont montrés prêts à relever le défi de s'insérer dans une nouvelle carrière en tant que novice tout en précisant ressentir le besoin du soutien d'un collègue plus expérimenté - un mentor - afin de

faciliter leur insertion. Ils ont cependant éprouvé des difficultés à identifier les compétences qu'ils ont acquises dans le passé qui seraient transférables à leur nouvelle profession.

Les enseignants novices que nous avons rencontrés ont manifesté de l'enthousiasme pour leur nouvelle carrière et une bonne dose d'optimisme face aux défis qui les attendent. Si les organisations scolaires qui les accueilleront s'engagent à leur fournir le soutien spécifique dont ils auront besoin de même que les occasions leur permettant de réinvestir les nombreuses ressources personnelles et professionnelles dont ils disposent, ils constitueront, à notre avis, des candidats d'une grande richesse pour combler les postes qui sont actuellement vacants dans l'enseignement.

NOTE

1. 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 répondants dont la transition vers l'enseignement primaire constituait un choix personnel plutôt que lié à de possibles contraintes d'insertion socioculturelle.

RÉFÉRENCES

- Chambers, D. (2002). The real world and the classroom: Second career teachers. *The Clearing House*, 75(4), 212-217.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- 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.
- 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.
- Freidus, H. (1994). Supervision of second career teachers: What's our line? *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.
- Lerner, P. K., et Zittleman, K. (2002). Career changers: women (and men) who switch to teaching. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.
- Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54.
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to succes: Previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 681-695.
- Mégemont, 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

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006) *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant*. Extrait le 24 avril 2008 de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/induction.html>

Mukamurera, J., et Gingras, C. (2004) Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants au secondaire. *Formation et profession*, 10(2), 14-17.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). (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 (OEEO). (2003). *Transition à l'enseignement : Rapport des nouveaux enseignants de 2001 et 2002 sur leurs deux premières années d'enseignement en Ontario*, 22p.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). (2006). *Pour parler profession* juin, 44-45.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

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.

CLAIRE DUCHESNE est professeure à la Faculté d'éducation Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation, à l'apprentissage et au développement des adultes, sur la formation et sur le développement professionnel des enseignants ainsi que sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

CLAIRE DUCHESNE is a professor at the Faculty of Education, University of Ottawa. Her research interests include issues related to training, learning, and development of adults, and training and professional development of teachers, as well as placement of new immigrant teachers.