Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie

Transitioning to a New Profession to Give Meaning to Life

Claire Duchesne

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4953>

DOI : 10.4000/ree.4953

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Claire Duchesne, « Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie », *Recherches en éducation* [En ligne], 11 | 2011, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 30 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4953> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4953>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie

Claire Duchesne¹

Résumé

Cet article porte sur le processus de transition professionnelle comme moyen de donner un sens à sa vie. La question de l'actualisation de soi, et particulièrement le concept d'individuation, seront examinés en regard du choix de l'enseignement comme seconde carrière. L'article présentera les résultats d'une recherche qualitative effectuée auprès de huit professionnels en transition ayant complété un programme de formation à l'enseignement à l'élémentaire dans la province de l'Ontario, au Canada. Les entretiens de recherche ont permis aux participants d'identifier comment la profession enseignante contribuait à donner un sens à leur vie. Une synthèse de l'analyse des données sera présentée et des pistes de réflexion pour l'établissement de dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants en seconde carrière seront également proposées.

Nous vivons à une époque au cours de laquelle les mobilités professionnelles caractérisent le marché du travail. Les changements d'organisation ou de carrière en cours d'emploi sont plus fréquents chez les individus de moins de 50 ans, les travailleurs plus âgés valorisant davantage la sécurité associée à la stabilité professionnelle. Les emplois précaires et le travail à temps partiel qui favorisent grandement ces mobilités sont plus courants chez les travailleurs plus jeunes (Lainé, 2004). Par ailleurs, la traditionnelle progression de carrière verticale est de plus en plus remplacée par un cheminement horizontal se présentant sous de multiples formes (Roger et Ventolini, 2005). Le succès d'une carrière ne passe plus obligatoirement par les différentes promotions obtenues au cours de celle-ci, mais par le sens et l'équilibre que le travail procure à la vie de l'individu (Hind, 2005).

Les transitions d'une profession à une autre s'inscrivent à l'intérieur de ces mobilités et le secteur de l'enseignement n'échappe pas à ce phénomène ; des enseignants quittent la profession pour différentes raisons et sont remplacés par de nouveaux enseignants qui, parfois, y amorcent une seconde carrière (Chambers, 2002 ; Powers, 2002). Ce processus de transition professionnelle s'articule autour de la prise de conscience d'un sentiment d'insatisfaction conduisant la personne à se questionner et à mettre en relation son travail avec les autres aspects de sa vie. Les projets personnels sont alors redéfinis et des priorités nouvelles sont établies, avec comme conséquence de donner une tout autre signification au projet professionnel (Teixeira et Gomes, 2000). Des recherches auprès d'enseignants en seconde carrière ont révélé un sens de la mission relativement élevé chez ces derniers (Chambers, 2002 ; McNay, 2001). Ces enseignants valorisent l'actualisation de leur potentiel personnel et professionnel par l'engagement dans un travail auprès de jeunes qu'ils peuvent aider et guider, et avec qui ils ont la possibilité de partager les connaissances et les valeurs qui leur ont été transmises de même que les idéaux en lesquels ils croient. En outre, les participants à l'étude de Powers (2002) ont transité vers l'enseignement avec le désir de faire une différence positive dans la vie de leurs élèves. Ces enseignants souhaitaient, par leur transition professionnelle, non seulement avoir l'occasion de contribuer socialement, mais également trouver la possibilité de donner un sens à leur vie.

¹ Professeure agrégée, Université d'Ottawa, Canada.

Cet article porte sur l'enseignement en tant que profession génératrice de sens (Ros, Schwartz et Surkiss, 1999). Nous nous sommes particulièrement intéressée à la situation des enseignants de la province de l'Ontario, au Canada, puisque 35% de ces derniers ont choisi l'enseignement comme seconde carrière (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario [OEEQ], 2008). Il importe de préciser qu'en Ontario comme dans plusieurs régions du Canada et des États-Unis, on estime de 20% jusqu'à 50%, selon la documentation recensée, la proportion des nouveaux enseignants qui quittent la profession après quelques années de service (Duchesne et Kane, 2010). C'est pour contrer cet exode que des instances scolaires et ministérielles mettent en place des dispositifs d'encadrement ayant pour but de faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (*ibid.*). Au moment de la rentrée scolaire, une multitude de nouveaux enseignants sont accueillis dans les écoles où des administrateurs, des collègues enseignants ainsi que des élèves et leurs parents les attendent. Plusieurs nouveaux enseignants en seconde carrière ont vécu cette transition par obligation, ce qui est le cas de la plupart des adultes issus de l'immigration récente qui n'ont pas été en mesure de trouver un emploi dans le domaine pour lequel ils étaient qualifiés et qui ont choisi de se réorienter vers l'enseignement (Duchesne, 2008b). D'autres enseignants novices ont toutefois effectué cette transition par choix ; ils présentent, par conséquent, un profil professionnel spécifique en termes d'expérience, de compétences, de connaissances, d'âge, de motivations et de projet professionnel, pour ne nommer que ces quelques exemples. Qu'est-ce que les professionnels en transition espèrent trouver dans l'enseignement que leur carrière initiale ne pouvait leur procurer ? Comment s'assurer qu'ils obtiennent réponse à leur quête de sens de sorte qu'ils s'insèrent avec succès dans la profession et qu'ils s'y engagent pleinement ? Pour assurer un accompagnement approprié à ces individus lors de leur insertion en enseignement et favoriser leur rétention dans la profession, il est nécessaire de connaître et de comprendre les significations qu'ils donnent à leur transition professionnelle. Cela signifie, pour les membres des directions d'écoles, qu'il est essentiel de cibler qui ils sont, de quoi est constitué leur bagage d'expérience et quels sont les besoins existentiels qu'ils cherchent à combler au sein d'une carrière en enseignement.

Cet article propose, en premier lieu, d'examiner le processus de transition professionnelle vers l'enseignement et le sens qu'il procure à la vie de l'individu en regard de la possibilité qu'il lui offre de vivre une expérience d'actualisation de soi. Par la suite, l'analyse des entretiens réalisés auprès de huit professionnels en transition vers l'enseignement à l'élémentaire permettra la mise en lumière des dimensions de la profession enseignante, telles que l'identité, le développement de connaissances ou les relations interpersonnelles, qui sont génératrices de sens pour les participants. Finalement, une synthèse de cette analyse et des pistes de réflexion pour l'établissement de dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants en seconde carrière seront proposées.

1. Le processus de transition professionnelle

Des transitions sont vécues par tous les individus, et ce, plusieurs fois au cours de leur vie : transition de la petite à la grande école, de l'école vers le marché du travail, du domicile des parents à celui pour soi ou du statut de salarié à celui de retraité, pour ne fournir que ces quelques exemples (Dupuy

et Le Blanc, 2001). Ces transitions se définissent comme 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). Selon Mazade (2008), les transitions professionnelles, pour leur part, sont des « *temps de rupture [...] qui ouvre[nt] un espace de décision forcé dans lequel sont pesés les avantages, les risques et les coûts de certaines solutions* » (p.99). Le rapport au temps est capital lors d'une transition, de même que la question du mouvement ou de l'action vers une prise de décision. Les transitions dans le monde du travail sont d'abord et avant tout des processus à l'intérieur desquels un acteur (travailleur, employé, cadre) s'achemine vers une transformation de la nature ou de la structure de sa vie professionnelle afin de répondre à un ou plusieurs besoins existentiels non comblés dans le contexte professionnel initial.

Le travail constitue une composante importante de la vie de l'individu ; rémunéré ou non, il se présente sous différentes formes, selon différentes modalités et il vise à combler les différents besoins existentiels de la personne. Il consiste en une activité spécifique à l'être humain, permettant à celui-ci d'assurer sa subsistance, de s'insérer dans la société et d'y contribuer, d'utiliser et de développer ses talents, de se définir et, surtout, de donner un sens à sa vie (Morin, 1996). Les résultats de la recherche de Teixeira et Gomes (2000) appuient la thèse qu'un sentiment d'insatisfaction à l'égard du travail est à l'origine du processus de transition professionnelle. Les participants à cette étude ont exprimé avoir ressenti une forme d'incompatibilité entre leur choix de carrière initial et leurs intérêts personnels actuels ou leur vie familiale. Le manque d'autonomie, la difficulté de s'identifier à l'image professionnelle reflétée par l'environnement et l'absence de défis constituent d'autres éléments d'insatisfaction qui peuvent susciter la remise en question du choix de carrière de la personne.

Par ailleurs, si les individus effectuant une telle transition entrent dans l'enseignement à un âge plus avancé que celui de leurs collègues en première carrière, leurs motivations à intégrer la profession demeurent relativement similaires. En effet, les enseignants ayant effectué un parcours vocationnel typique, c'est-à-dire qu'ils ont choisi l'enseignement comme première carrière, entrent dans la profession au début de la vingtaine. Une étude de Feistritzer (2005) auprès de 2647 enseignants en seconde carrière a cependant démontré que plus de 63% de ces nouveaux enseignants avaient plus de 30 ans au moment de la transition professionnelle alors que 50% avaient plus de 40 ans. Parmi les raisons à la source de ce choix, le désir de travailler auprès des jeunes et la valeur de même que la signification accordées à l'éducation dans la société ont été évoquées dans des proportions respectives de 61% et de 42% par les répondants. L'intérêt pour la matière enseignée et les longues vacances estivales ont également été mentionnées, mais dans des proportions moins importantes (27% et 22%). Qui plus est, l'intérêt généré par le travail auprès des jeunes comme principale motivation à choisir l'enseignement en première comme en seconde carrière a été relevé dans de nombreuses études antérieures (Crow, Levine et Nager, 1990 ; Lortie, 1975 ; Powers, 2002 ; Serow et Forrest, 1994).

La transition vers l'enseignement comporte de nombreux obstacles qu'ont dû surmonter les participants à l'étude de Richardson, Watt et Tysvaer (2007), tels que suivre une nouvelle formation et assumer une perte de revenus pour la durée de celle-ci. Certains répondants ont en outre connu une diminution du prestige associé à l'emploi en raison du changement de statut professionnel qu'ils ont vécu. Les participants à l'étude de Richardson, Watt et Tysvaer offrent un exemple éloquent de transition professionnelle dans le but de satisfaire une quête de sens ; ceux-ci ont effectivement quitté une carrière dans le domaine des affaires pour se réorienter vers l'enseignement parce qu'ils souhaitaient s'engager dans un travail signifiant pour eux, dans lequel ils expérimenteraient une forme d'accomplissement et qu'ils jugeraient stimulante et gratifiante, caractéristiques qu'ils n'ont pas retrouvées dans leur carrière antérieure.

La personne adulte a besoin, outre le salaire et la sécurité d'emploi, de comprendre le sens généré par son travail aussi bien que les liens qui existent entre ce qu'elle fait individuellement et les objectifs poursuivis par l'organisation qui l'emploie. Morin (2008) définit le sens au travail par « *un effet de cohérence entre les caractéristiques qu'un sujet recherche dans son travail et celles qu'il perçoit dans le travail qu'il accomplit* » (p.24). Wrzesniewski (cité dans Ardichvili et Kuchinke, 2009) propose, quant à lui, une taxonomie du sens au travail à trois niveaux suggérant des représentations du travail en termes d'emploi, de carrière et de vocation, l'intensité du sens étant significativement plus élevée lorsque l'individu conçoit son travail selon cette dernière perspective. Les enseignants en seconde carrière présentent, pour leur part, des caractéristiques qui leur sont propres et qui diffèrent de celles relevant de leurs collègues en première carrière ; outre les motifs altruistes qui les animent, la transition constitue également une occasion, pour nombre d'entre eux, de se développer personnellement (Chambers, 2002), d'exercer leur créativité (Haggard, Slostad et Winterton, 2006), de combler le vide ressenti dans l'emploi antérieur et d'actualiser leurs valeurs personnelles (Duchesne, 2008a).

2. Trouver un sens à son travail par l'actualisation de soi

L'individuation, telle que décrite par Jung (1939), est constituée d'étapes successives qui offrent la possibilité à l'adulte de devenir un « individu », soit une entité consciente, entière et indivisible ; il s'agit d'un processus d'actualisation de soi auquel seule une minorité

aspire (Storr, 1983) et qui s'étale sur toute la durée de la vie adulte, conduisant la personne à devenir réellement et complètement elle-même. Houde (1999) la décrit en ces termes : « *Ce processus est incessant car l'individuation n'est jamais achevée. Devenir un individu exige de s'incarner, de passer à l'acte, de se réaliser, bref de s'actualiser. Il faut comprendre que, chez chaque personne, les possibilités et les potentialités sont toujours plus grandes que ce qu'une seule vie permettra jamais d'actualiser. Exprimé en termes jungiens, cela signifie que la totalité du soi dépasse le moi* » (p.28).

Les personnes qui accordent priorité au processus d'individuation dans leur développement personnel valorisent les relations, les activités, les projets et les emplois qui leur permettent de se réaliser et de mettre à profit leur potentiel personnel et professionnel. Lee (2007) rappelle également que dans l'esprit jungien, le processus d'individuation est associé à la quête de sens de l'individu. L'enseignement, de ce point de vue, permet à l'individu de répondre à ce besoin existentiel par l'occasion qu'il lui procure de contribuer au développement d'autrui, de se réaliser à l'intérieur d'un travail qu'il aime, d'y trouver des occasions de développer sa personnalité, ses connaissances et ses compétences de même que d'avoir le sentiment d'actualiser son potentiel personnel. Borrero et Rivera (1990) affirment, en outre, que le travail permet la construction de l'identité de la personne en lui offrant la possibilité d'augmenter son estime de soi et son sentiment d'accomplissement personnel notamment par la contribution sociale qu'il requiert. Il existe, par ailleurs, des liens étroits entre les décisions prises par l'individu, son choix de mettre en action ses décisions et le sens que l'expérience qui en résulte procure à celui-ci (Harré et Lamb, 1983). Les individus qui effectuent un changement de carrière à la suite d'un questionnement à propos de leur situation professionnelle font l'expérience de choisir l'inconnu et en assumant les conséquences en termes d'anxiété, celle-ci étant générée par les bouleversements financier, matériel, familial et identitaire qui s'associent au processus de transition. Ces obstacles font partie de l'expérience choisie et vécue par l'individu et contribuent à lui donner une plus grande signification.

De même, l'étude de Teixeira et Gomes (2000) précise que les adultes effectuant un tel changement considèrent leur carrière comme un moyen permettant l'expression de soi et le développement personnel ; ceux qui ne préconisent pas le changement de carrière, pour leur part, semblent valoriser davantage la sécurité et les facteurs situationnels, dont les responsabilités familiales font partie (p.79). Les auteurs soulignent également l'interrelation entre la transition professionnelle et le changement personnel : d'une part, l'individu ressent le besoin de changer de carrière parce que le soi est en transformation et, dans un même mouvement, celui-ci se transforme en raison du processus de transition professionnelle amorcé.

3. Méthodologie

Une recherche qualitative a été effectuée auprès de huit étudiants nouvellement diplômés d'un programme de formation des maîtres de l'Ontario ; tous avaient vécu une transition professionnelle les ayant conduits vers l'enseignement. L'intention de départ était de comprendre les raisons qui les ont incités à choisir l'enseignement à l'élémentaire comme nouvelle carrière ; cet article porte plus spécifiquement sur la composante existentielle de cette transition, soit sur le choix de l'enseignement en tant que réponse à la quête de sens de l'individu.

Le projet a été présenté à tous les étudiants du programme de formation à l'enseignement, cycle primaire-moyen (élémentaire), de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Les candidats présentant les caractéristiques suivantes ont alors été invités à participer à la recherche :

- avoir préalablement exercé une profession autre que l'enseignement,
- avoir vécu une transition professionnelle les ayant conduit(e)s vers leur inscription au programme de formation à l'enseignement, niveau élémentaire (primaire-moyen),
- avoir le statut de citoyen(ne) canadien(ne) et avoir exercé sa première profession au Canada².

Cinq femmes et trois hommes, dont les âges variaient de 26 à 49, ans se sont portés volontaires ; ils provenaient de champs professionnels aussi diversifiés que les mathématiques, la physiothérapie, la psychoéducation, le design graphique, la traduction, les services à la clientèle et l'administration privée ou publique. Il importe de souligner que quatre d'entre eux, lors de leur parcours professionnel, ont eu l'occasion de travailler en milieu scolaire à titre d'assistant à l'enseignement ou d'enseignant suppléant. Cette expérience d'incursion dans le domaine de l'enseignement leur a permis de vérifier si ce choix professionnel leur convenait réellement et ce, avant leur admission au programme de formation. Cette certitude d'avoir effectué le bon choix vocationnel pour leur transition de carrière constitue la seule particularité que nous avons relevée à partir des propos de ces derniers.

Lors d'une rencontre individuelle, les participants ont été conviés à signer un formulaire de consentement les informant de la façon dont leurs droits et leur anonymat seraient respectés tout au long de l'étude, conformément aux règles établies par le comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa. Les entrevues, d'une durée approximative de 60 minutes, ont été transcrites intégralement et analysées à l'aide du logiciel Atlas.ti.

L'analyse des données a été effectuée à partir de la méthode inductive issue de la théorisation ancrée telle que décrite par Strauss et Corbin (1990). Le codage ouvert s'est articulé autour du découpage des données et de l'établissement d'un classement de celles-ci. Le codage axial, pour sa part, a permis la comparaison et la mise en relation des codes provisoires afin de favoriser l'établissement de catégories et de sous-catégories d'analyse plus inclusives. Finalement, le codage sélectif a rendu possible l'intégration finale par la mise en relation des catégories entre elles et l'émergence de la ligne narrative soutenant l'interprétation des données³.

4. Résultats

Les participants à l'étude se sont exprimés, en premier lieu, sur les raisons qui ont initié le processus de transition professionnelle, soit l'absence ou la perte de sens dans leur carrière initiale. Ils ont par la suite expliqué comment le choix de l'enseignement comme seconde carrière procurait un sens à leur vie.

■ *L'absence ou la perte de sens au travail*

La question du sens au travail apparaît très tôt dans le processus de transition professionnelle. C'est en effet l'absence ou la perte de celui-ci, se traduisant par l'inconfort ressenti par la personne en regard de certains éléments de son environnement professionnel ou par son insatisfaction généralisée à propos de sa carrière, qui est à l'origine du questionnement précurseur au déclenchement du processus de transition.

Il peut arriver que la carrière choisie, pour laquelle on a suivi une formation d'une durée de plusieurs années, s'avère, dans la pratique, différente de ce que l'on avait imaginé. La déception ressentie, si elle n'est pas surmontée, peut alors provoquer la remise en question du choix professionnel. Élane qui a choisi, en premier lieu, de devenir traductrice, a perdu ses illusions dès son insertion dans cette profession et, du même coup, a réalisé que la structure de celle-ci

² 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 à l'élémentaire constituait un choix personnel plutôt que lié à de possibles contraintes d'insertion sociale et culturelle.

³ Pour une description plus exhaustive du processus de codification utilisé pour cette recherche, consultez l'article de C. Duchesne (2008), « Enseigner à l'élémentaire comme seconde carrière : le processus transitoire de huit étudiants en formation initiale », *Carriérologie*, n°11(3-4), pp. 249-269.

ne lui procurait pas le sens recherché : *« J'étais un peu déçue par la traduction ; moi je pensais qu'on rencontrait des gens, jusqu'à ce que je fasse un ou deux contrats et que je me rende compte que tout se faisait par courriel, que tu envoies des choses à traduire par courriel, et c'est juste ça. Ton meilleur ami c'est ton ordinateur; ce n'est pas tellement ce que je voulais faire. »*

Dans d'autres cas, un travail générateur de sens pour l'individu peut, avec le temps, avoir subi des modifications qui en ont altéré les paramètres. La perte ressentie au plan de la qualité de vie au travail ajoutée aux difficultés contextuelles de celui-ci peut entraîner des conséquences négatives aux yeux de la personne. Pour Céline, qui œuvrait à titre de physiothérapeute depuis plusieurs années, ce sont les changements organisationnels et le fait de côtoyer quotidiennement la maladie et la mort qui ont provoqué la perte de sens au travail : *« [...] les choses étaient un peu désorganisées parce qu'on avait perdu la secrétaire, le système de messagerie, la communication interne, tout ça s'est un petit peu désintégré. C'est devenu vraiment au minimum, il n'y a pas eu de sentiment de cohésion ou de petite famille dans le groupe des physiothérapeutes. [...] Puis dans le milieu de la santé, c'était aussi une des raisons pour lesquelles j'avais besoin de quitter, c'est toujours sur le même thème, toujours avec des gens malades ou mourants. J'avais besoin de voir ce qui se passait d'autre dans la vie ; il y a aussi des gens en bonne santé ! »*

Les professionnels en transition avec lesquels nous nous sommes entretenue ont mûrement réfléchi à leur situation et ont envisagé différentes avenues avant de prendre la décision du retour en formation qui a concrétisé la transition professionnelle. Quand le malaise causé par la perte ou par l'absence de sens dans le travail est devenu intolérable pour les participants à cette étude, le changement s'est imposé comme l'ultime solution. Le témoignage de Gisèle exprime, à ce propos, à la fois l'intensité de l'inconfort ressenti dans le travail et le soulagement insufflé par la décision de changer : *« Tu sais, quand tu n'en peux plus... j'avais vraiment besoin de faire un changement [...] puis on dirait qu'une fois que je me suis décidée, tout est tombé en place ».*

Quitter un emploi bien rémunéré, à 30 ou à 40 ans, pour effectuer un retour aux études et, éventuellement, trouver un emploi dans le nouveau domaine choisi, comporte une part appréciable de risques et d'incertitudes pour le professionnel en transition. Les participants à cette recherche ont clairement identifié les « irritants » qui, dans leur carrière initiale, les ont incités à faire ce choix. En raison de leur expérience et de leur maturité, il semble pertinent de penser que leurs attentes envers leur nouvelle profession soient plus élevées qu'elles ne l'étaient lors du choix de la carrière initiale.

■ ***L'enseignement pour donner un sens à sa vie professionnelle***

À l'instar de leurs collègues qui ont intégré l'enseignement en première carrière, les nouveaux enseignants en transition professionnelle qui ont collaboré à l'étude ont eux aussi choisi l'enseignement pour les raisons altruistes évoquées au début de cet article. La satisfaction personnelle de pouvoir contribuer socialement par un travail auprès des jeunes a été mentionnée par tous les répondants. Fabrice, par exemple, est motivé par la perspective que ses élèves apprendront de lui, qu'il leur aura transmis quelque chose. C'est, dans le même ordre d'idées, la conviction de *« pouvoir faire une différence »* dans la vie de ses futurs élèves qui a influencé la décision de Gisèle de s'orienter vers l'enseignement. Ce n'est cependant qu'au cours de leur formation, particulièrement lors des stages en milieu scolaire, que les participants à l'étude ont réalisé que le travail d'enseignant pouvait à son tour apporter une contribution significative à leur vie.

Si de nombreuses études, dont quelques-unes ont été citées dans la première partie de cet article, font état de ce que les enseignants en première ou en seconde carrière peuvent offrir à la profession en termes de contribution, rares sont les recherches qui explorent ce que la profession peut apporter aux enseignants en réponse à leurs besoins existentiels d'identification, de relation à autrui et d'actualisation de soi. Pourtant, les bénéfices que l'exercice de cette profession procurait à leur vie, tels que créer des liens significatifs avec des enfants et des

adultes ou développer ses connaissances et sa créativité – pour ne nommer que ces exemples – ont été évoqués par les participants à notre étude. Fabrice souligne, à cet égard, qu'il ne s'attendait pas à un tel retour sur son investissement auprès de ses élèves : *« Je me suis rendu compte, cette année, pendant le stage, qu'eux aussi t'apportent beaucoup. Ça, je ne le savais pas. »*

■ ***S'identifier à la profession et s'y sentir à sa place***

Trouver une identité professionnelle dont on estime la valeur sociale et sentir que l'on a sa place dans le nouveau contexte de travail que l'on a choisi et pour lequel on a investi du temps, de l'argent et des efforts considérables constituent des éléments essentiels dans la quête de sens individuelle. Les participants à notre étude ont exprimé avoir ressenti un malaise lorsque les attributions associées à leur rôle ne correspondaient plus à leurs valeurs ou à leurs croyances personnelles, notamment pour ceux dont les fonctions, en première carrière, consistaient essentiellement à favoriser l'accroissement des profits de l'entreprise. Ainsi, Amélie a ressenti qu'elle n'était plus à sa place dans sa profession initiale lorsqu'elle a compris qu'elle effectuait des heures de travail supplémentaires *« [...] juste pour que le patron soit plus riche »*.

Diane ne se sentait pas valorisée dans ses anciennes professions de responsable d'un service de garde d'enfants et d'assistante enseignante. N'ayant pas les compétences pour occuper un emploi plus prestigieux et mieux rémunéré, elle se sentait perçue aussi bien par les parents que par les membres de son entourage simplement comme une « gardienne d'enfants ». L'enseignement a également fourni à Hugo une identité professionnelle qui lui procure une valorisation personnelle ; il se dit fier d'être un enseignant. Élane, pour sa part, n'a pas encore tout à fait intégré l'identité de l'enseignante, puisque n'ayant pas encore trouvé d'emploi, elle ne se sent pas encore reconnue dans l'exercice de la profession : *« [...] je ne le sens pas encore concrètement dans le sens que, quand on va me dire "voici ta classe", là, je vais être enseignante »*. Céline et Amélie ont par ailleurs exprimé avoir enfin le sentiment d'avoir trouvé « leur place » dans l'enseignement après avoir passé plusieurs années au sein de carrières qui ne répondaient plus ou pas du tout à leurs aspirations actuelles.

■ ***Être en relation avec autrui***

Certains participants ont été étonnés de la richesse des relations interpersonnelles qu'ils ont tissées avec les élèves de la classe où ils ont réalisé leurs stages de même qu'avec les membres de l'équipe d'enseignants. Ils croyaient, lors de leur arrivée dans le programme de formation, que l'enseignement constituait une activité empreinte de solitude. Ils ont effectivement débuté la formation avec, à l'esprit, l'image de l'adulte seul devant un groupe d'élèves potentiellement rébarbatifs ou du professionnel qui passe ses journées dans sa classe, isolé de ses collègues. Cette représentation de la solitude de l'enseignant, qui origine sans doute de leurs souvenirs d'élèves, a rapidement été modifiée lors des stages.

Diane a particulièrement apprécié les liens qu'elle a créés avec les élèves lors de son stage au préscolaire : *« [...] avec les jeunes enfants, tu es appréciée. En 5^e puis en 6^e années, j'ai pas eu ça. Ils m'écoutaient et ils me respectaient, mais tu n'es pas aussi bien reçue. D'enseigner aux tout petits, il y a un respect puis un émerveillement que moi j'aime beaucoup. »* Élane, quant à elle, trouve dans l'enseignement une façon de contrer une solitude qu'elle n'aime pas : *« J'ai beaucoup de problèmes avec la solitude, j'aime pas la solitude, j'aime beaucoup être entourée. L'enseignement répond bien à ce besoin »*. Céline y voit, elle aussi, l'occasion d'être en relation avec autrui : *« J'aime beaucoup l'aspect collectif de la journée. Le fait d'être en relations interpersonnelles avec les adultes autant qu'avec les enfants, ça m'intéresse »*.

■ ***Faire des apprentissages et développer sa créativité***

D'autres participants à l'étude ont trouvé, dans l'enseignement, l'occasion de combler leurs besoins existentiels de faire des apprentissages ou de développer leur créativité. Céline, par exemple, a réalisé que le contact avec les enfants lui permettait de nourrir son besoin

d'apprendre : « *C'est drôle, mais en leur enseignant, moi aussi je vais apprendre des choses. C'est d'autant plus intéressant* ». Pour Bertrand, l'enseignement constitue un moyen de demeurer actif sur le plan intellectuel : « *[...] j'apprécie beaucoup l'enseignement parce que ça me permet d'être toujours actif, créatif mentalement. Avec le service à la clientèle, tu as à peu près les huit mêmes phrases que tu dis tout le temps, pendant huit heures par jour ; je te jure, le cerveau ramollit. Quand j'étais dans le service à la clientèle, je lisais des romans pour me garder actif, parce que je sentais vraiment que j'en reperdais.* »

Amélie et Diane précisent, pour leur part, que l'enseignement leur fournira l'occasion de développer leur créativité, ce que leur profession antérieure ne leur avait pas permis d'accomplir de façon satisfaisante. À ce propos, Diane ajoute : « *Je savais intérieurement que je n'allais pas au bout de mes capacités, que j'étais capable d'en faire plus. Je cherche à faire les choses toujours correctement et à aller au bout de moi-même* ».

■ **Une quête de sens qui a évolué avec le temps**

Les entretiens effectués auprès des répondants les ont incités à faire une mise au point sur le cheminement personnel vécu à travers leur transition professionnelle. Certains ont réalisé que le sens au travail recherché au moment du choix de leur carrière initiale a évolué avec le temps. Amélie, notamment, a pris conscience de l'importance du facteur âge dans ses propres choix professionnels : « *Moi, personnellement, à 22-23 ans, j'avais plus besoin de sécurité que d'accomplissement. Sur le coup, je ne m'en rendais pas compte, mais maintenant, avec le recul, je m'en rends compte* ». Céline, quant à elle, y voit également l'évolution de ses priorités : « *[...] à l'âge où je suis rendue, ce n'est pas juste une paye que je veux avoir [...] Je pense que j'ai assez d'outils pour essayer d'aller chercher des choses dans lesquelles je pourrais être capable de me sentir bien, puis de performer d'une certaine façon.* »

Les participants à l'étude ont, pour la plupart, connu des carrières fructueuses dans les domaines qu'ils ont choisis lorsqu'ils étaient de jeunes adultes. Ils ont cependant pris conscience que ce qui est socialement perçu comme un « bon » emploi n'est pas nécessairement générateur de sens pour la personne qui l'occupe ; le commentaire de Gisèle appuie d'ailleurs ce constat : « *Le succès, dans la vie, je pense que ce n'est pas juste monétaire. C'est d'être satisfait de ce que tu accomplis personnellement, professionnellement ou de différentes façons.* »

Le processus de transition dans lequel les professionnels que nous avons rencontrés se sont engagés comportait des risques considérables pour eux comme pour leur famille ; la précarité financière vécue pendant la formation et l'insécurité face aux enjeux de l'insertion professionnelle en constituent deux exemples probants. En choisissant d'aller de l'avant, ils ont démontré à quel point l'exercice d'un travail signifiant constituait un enjeu essentiel de leur vie personnelle.

Discussion et conclusion

La collecte des données, dans le cadre de cette recherche, s'est faite auprès d'un échantillon restreint de huit participants et n'a aucunement la prétention d'avoir examiné le phénomène de transition professionnelle sous toutes ses coutures. L'analyse des données relatives à la transition vers l'enseignement a cependant engendré des pistes de réflexion fort pertinentes à propos de la situation vécue par les professionnels que nous avons rencontrés.

■ **L'individuation et la transition professionnelle**

À notre connaissance, il n'existe aucune étude portant à la fois sur le concept d'individuation de Jung et sur le processus de transition professionnelle. La mise en relation de ces deux perspectives est prometteuse puisqu'elle offre des pistes pour mieux comprendre le processus de transition professionnelle dans sa dimension existentielle ; elle confère également son originalité à notre recherche.

L'analyse des données que nous avons recueillies a mis en lumière qu'en plus de la satisfaction d'apporter leur contribution sociale par un travail en enseignement, le processus de transition professionnelle a également fourni aux nouveaux enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenue l'occasion de répondre à leur besoin existentiel d'individuation. Ils ont en effet pris conscience que si leur motivation première, en choisissant l'enseignement, était de participer au développement d'autrui, cette profession favorisait également leur propre développement par l'actualisation de leur potentiel personnel. Ils ont par ailleurs réalisé que l'enseignement leur procurait l'équilibre qu'ils recherchaient entre leurs aspirations et valeurs personnelles et leurs activités professionnelles. Rappelons cependant que le processus d'individuation, tel que décrit par Jung, n'est pas accessible à tous les adultes (Storr, 1983). Dès lors, nul ne peut affirmer que tous les individus effectuant une transition professionnelle le font dans le but, conscient ou non, de donner un sens à leur vie. On peut décider de changer d'emploi pour se rapprocher de son domicile, pour alléger sa tâche ou pour augmenter son salaire ; ces avantages extrinsèques présentent sans aucun doute des significations importantes dans la vie de l'individu, mais on ne peut certes pas, au sens jungien du terme, les qualifier de motivations existentielles favorisant l'individuation de la personne.

Lors des entretiens de recherche, tous les participants ont évoqué les occasions que cette profession leur fournissait de contribuer au développement de leurs élèves, mais ils ont également exprimé qu'elle leur permettait de combler des besoins existentiels de l'ordre de l'identification, de l'établissement de relations interpersonnelles de même que du développement des connaissances et de la créativité. C'est donc motivés par le désir de combler de tels besoins qu'ils ont choisi l'enseignement, profession reconnue comme étant génératrice de sens (Ros, Schwartz et Surkiss, 1999), plutôt que toute autre profession. Il est peu probable que les participants à notre étude aient été conscients du processus d'individuation vécu et de ses manifestations sur le plan professionnel. Tous, pourtant, ont expliqué leur enthousiasme pour la profession enseignante par sa capacité à combler leur besoin existentiel d'actualisation. Les répondants ont cependant associé ce besoin à des phases différentes de leur processus de transition : Amélie a ressenti fortement son besoin de s'engager dans un travail au sein duquel elle se sentirait utile socialement au moment où s'est amorcé le processus alors que Fabrice a révélé que c'est lors de ses stages, donc en fin de processus, qu'il a réalisé comment l'enseignement lui permettait de vivre des occasions d'être nourri aux plans personnel et relationnel. Les entrevues de recherche n'ont pas permis d'identifier quand ou dans quel contexte du processus de transition l'individuation apparaissait. Les indices suggérés par les participants à ce propos nous incitent à penser que l'individuation survient d'abord au début du processus de transition, qu'elle en est même l'une des principales forces instigatrices ; elle se poursuit en outre tout au long de la transition, permettant ainsi à l'individu de confirmer ses décisions et d'ajuster ces actions.

■ ***L'encadrement de la direction d'école pour favoriser l'insertion dans la profession***

Nous avons établi plus tôt dans cet article que le désir de contribuer socialement était commun à l'ensemble des enseignants et il est évident que celui-ci peut largement être comblé à travers les multiples facettes de la tâche de l'enseignant. Les témoignages que nous avons recueillis nous permettent de penser que le besoin d'individuation est ressenti fortement chez les enseignants en seconde carrière. Les professionnels en transition devront, dès lors, trouver des réponses satisfaisantes à leur recherche de sens au travail non seulement pour favoriser la réussite de leur insertion professionnelle, mais aussi pour les encourager à s'engager pleinement dans la profession et à y demeurer. Les recherches recensées par Martineau et Vallerand (2006) ont mis en relief l'imputabilité des membres de la direction des écoles en regard de la qualité et du succès de l'expérience d'insertion professionnelle vécue par les nouveaux enseignants. Les milieux scolaires qui accueillent ces derniers doivent, dès lors, leur offrir un encadrement approprié à leur situation d'adultes en quête de sens ayant cumulé, lors d'un parcours professionnel antérieur, une expérience et des compétences qui leur sont propres.

À cet effet, la recherche de Topolka Jorissen (2003) auprès d'enseignants en seconde carrière a mis en évidence que les programmes de soutien axés sur la collaboration, incluant le mentorat de la part d'un enseignant chevronné, le travail en communauté d'apprentissage, l'accès à la formation continue et la prise en compte des dimensions psychologiques et instrumentales du travail favorisent la rétention de ces enseignants dans la profession, tout comme celle de leurs collègues en première carrière (Marcel et Garcia, 2007 ; Martinez, 2004 ; Hargreaves et Fullan, 2000). L'accompagnement de l'enseignant en seconde carrière lors de son insertion professionnelle doit cependant tenir compte, en plus de la disponibilité des programmes et des stratégies énoncées précédemment, des attentes qu'ils entretiennent à propos de leur nouvelle carrière et des moyens de répondre aux besoins qui n'ont pas été satisfaits dans la carrière initiale et qui sont à la source du processus de transition. Par ailleurs, leur travail d'enseignant devra offrir à ces professionnels des défis qui favoriseront leur processus d'individuation. Cela signifie, par exemple, que la nouvelle enseignante qui a œuvré préalablement pendant une dizaine d'années à titre de gestionnaire d'entreprise, aura certainement développé des compétences en leadership qu'elle voudra rapidement réinvestir au profit de son école. Il en va de même pour celui qui aura travaillé dans le domaine de la santé et qui aura de nombreux projets à mettre en avant, dans sa classe ou dans l'ensemble de l'école, pour améliorer la condition physique des élèves comme de ses collègues. Bien que les programmes de mentorat soient habituellement assurés par les enseignants chevronnés d'une école, c'est aux membres de la direction d'école qu'il revient, en premier lieu, d'offrir aux enseignants en seconde carrière l'accompagnement sur mesure dont ils ont besoin.

En somme, les professionnels en transition que nous avons rencontrés ont exprimé le désir de s'actualiser à l'intérieur d'un travail qui a du sens. Ils ont également été motivés, en effectuant cette transition, par la recherche de cohérence entre les attributs de leur travail et leurs aspirations personnelles. La mise en relation des processus d'individuation et de transition professionnelle constitue la principale contribution de cette étude. Elle offre des pistes de réflexion et d'action permettant de mieux comprendre les enseignants en seconde carrière qui entrent dans la profession et de leur fournir des dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle appropriés.

Bibliographie

ARDICHVILI A. & KUCHINKE K. P. (2009), « International perspectives on the meanings of work and working : Current research and theory », *Advances in Developing Human Resources*, n°11(2), pp. 155-167.

BORRERO I.M. & RIVERA R. A. (1990), « Toward a meaning of work », *Journal of Sociology and Welfare*, n°7(6), pp.880-894.

CHAMBERS D. (2002), « The real world and the classroom: Second career teachers », *The Clearing House*, n°75(4), pp. 212-217.

CROW G. M., LEVINE L. & NAGER N. (1990), « No more business as usual : Career changers who become teachers », *American Journal of Education*, n°98(3), pp. 197-223.

DUCHESNE C. (2008a), Enseigner à l'élémentaire comme seconde carrière : le processus transitoire de huit étudiants en formation initiale, *Carriérologie*, n°11(3-4), pp. 249-269.

DUCHESNE C. (2008b), « Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°8, pp. 119-139.

DUCHESNE C. & KANE R. (2010), « Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, n°45(1), pp. 63-80.

DUPUY R. & LE BLANC A. (2001), « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, n°76(2), pp. 61-79.

- FEISTRITZER E. (2005), « Profile of alternate route teachers », *Rapport du National Center for Education Information*. <http://www.ncei.com/PART.pdf>, consulté le 16 mars 2010.
- HAGGARD C., SLOSTAD F. & WINTERTON S. (2006), « Transition to the school as workplace : Challenges of second career teachers », *Teaching Education*, n°17(4), pp. 317-327.
- HARGREAVES A. & FULLAN M. (2000), « Mentoring in the new millennium », *Theory into Practice*, n°39(1), pp. 50-56.
- HARRÉ R. & LAMB R. (1983), *The Encyclopedic Dictionary Of Psychology*, Cambridge, MA, The MIT press.
- HIND P. (2005), « Making room for career change », *Career Development International*, n°10(4), pp. 268-274.
- HOUDE R. (1999), *Les temps de la vie : Le développement psychosocial de l'adulte*, Boucherville, QC, Gaëtan Morin éditeur.
- JUNG C. (1939), *The integration of the personality*, New York, NY, Farrar & Rinehart.
- LAINÉ F. (2004), « La mobilité professionnelle à travers les âges », *Gérontologie et société*, n°111(4), pp. 131-141.
- LEE J.-K. (2007), « The process of individuation: A way of search for the meaning of life », *Theological Forum*, n°48, pp. 151-155.
- LORTIE D. (1975), *School teacher*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- MARCEL J.-F. & GARCIA A. (2007), « Des relations entre les pratiques de travail partagé et les pratiques d'enseignement », *Colloque Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg, pp. 1-13.
- MARTINEAU S. & VALLERAND A.-M. (2006), « Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ? », *Formation et profession*, n°13(1), pp. 43-48.
- MARTINEZ K. (2004), « Mentoring new teachers : Promise and problems in times of teacher shortage », *Australian Journal of Education*, n°48(1), pp. 95-108.
- MAZADE O. (2008), « La difficile inscription de la validation des acquis de l'expérience dans le parcours de licenciés économiques, Derrière les diplômes et les certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi », *Rapport du Centre d'études et de recherches sur les qualifications*, B. Cart (Ed.), <http://www.centre-inffo.fr/uhfp/IMG/pdf/relief24.pdf#page=97>, consulté le 29 avril 2010.
- MCNAY M. (2001), « Insights from the life history of a second career male grade one teacher », *Mc Gill Journal of Education*, n°36(2), pp. 131-150.
- MORIN E. (2008), *Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel*, Rapport R-543 de l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST), <http://www.irsst.qc.ca/files/documents/PubIRSST/R-543.pdf>, consulté le 15 mars 2010.
- MORIN E. (1996), « L'efficacité organisationnelle et le sens du travail », *La quête du sens*, T. Pauchant (Ed.), Montréal, QC : Québec-Amérique/Presses HEC, pp. 257-288.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO [OEEO] (2008), *Nouvelle génération d'enseignantes et d'enseignants en Ontario pendant l'année scolaire 2007-2008*, http://www.oeeo.ca/publications/PDF/transitions08_f.pdf, consulté le 3 mai 2010.
- POWERS F. W. (2002), « Second-career teachers : Perceptions and mission in their careers », *International Studies in Sociology of Education*, n°12(3), pp. 303-317.
- RICHARDSON P. W., WATT M. G. & TYSVAER N. M. (2007), « What motivates people from business-related careers to change to teaching ? », *Career choice in management and entrepreneurship: a research companion*, M.F. Ozbilgin et A. Malach-Pines (Eds.), Cheltenham, GB: Edward Elgar Publishing, pp. 219-239.
- ROGER A. & VENTOLINI S. (2005), *La mobilité professionnelle au delà des mesures classiques*, 15^e Congrès de L'Association francophone de Gestion des ressources humaines, http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Roger_Ventolini.pdf, consulté le 11 mars 2010.

ROS M., SCHWARTZ S. H. & SURKISS S. (1999), « Basic individual values, work values, and the meaning of work », *Applied Psychology*, n°48(1), pp. 49-71.

RUFFIN J. E. (1984), « The anxiety of meaningless », *Journal of Counseling and Development*, n°63, pp. 40-42.

SEROW R. C. & FORREST K. D. (1994), « Motives and circumstances : Occupational-change experiences of prospective late-entry teachers », *Teaching and Teacher Education*, n°10(5), pp. 555-563.

STORR A. (1983), *The essential Jung*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

STRAUSS A. L. & CORBIN J. (1990), *Basics of qualitative research*, Newbury Park, SAGE publications.

TEIXEIRA M. A. & GOMES W.B. (2000), « Autonomus career change among professionals : An empirical phenomenological study », *Journal of Phenomenological Psychology*, n°31(1), pp. 78-96.

TOPOLKA JORISSEN K. (2003), « Successful career transitions : Lessons from urban alternate route teachers who stayed », *The High School Journal*, février-mars, pp. 41-51.