Document generated on 07/12/2025 10:41 p.m.

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

L'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière : un processus de professionnalisation par et au travail

Second career teachers' professional integration: A professionalization process through and at work

Thibault Coppe, Simon Enthoven, Virginie März and Isabel Raemdonck

Volume 57, Number 1, Winter 2022

Travail, formation et professionnalisation

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1102012ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1102012ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Coppe, T., Enthoven, S., März, V. & Raemdonck, I. (2022). L'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière : un processus de professionnalisation par et au travail. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *57*(1), 45–61. https://doi.org/10.7202/1102012ar

Article abstract

In this theoretical essay, we identify the specificities of the second career teachers' entry process into schools by proposing a reflection and a conceptualization that define it as a process of learning through and at work, or more specifically as a work socialization process. In this sense, this paper contributes to the reflections on the links between work, training, and professionalization by proposing a case study in which training and professionalization processes are fundamentally situated in the work activity itself. Learning, training, and professionalization, therefore, occur "on the job", in the same temporality, which in this case is the first steps of second career teachers in their new work environment.

© Faculty of Education, McGill University, 2023

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE DEUXIÈME CARRIÈRE : UN PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION PAR ET AU TRAVAIL

THIBAULT COPPE *Université de Groningen*

SIMON ENTHOVEN, VIRGINIE MÄRZ, ISABEL RAEMDONCK *Université Catholique de Louvain*

RÉSUMÉ. Dans cet essai théorique, nous cernons les spécificités de l'entrée en fonction des enseignants de deuxième carrière en proposant une réflexion et un appareillage conceptuel qui permettent de la définir comme un processus d'apprentissage par et au travail, ou plus spécifiquement, comme un processus de socialisation au travail. En ce sens, notre contribution participe aux réflexions à propos des liens entre travail, formation et professionnalisation en proposant un cas d'étude pour lequel la formation et les processus de professionnalisation prennent fondamentalement place dans l'activité même du travail. Apprentissage, formation et professionnalisation occurrent dès lors « sur le tas », dans une même temporalité, qui est ici les premiers pas des enseignants de deuxième carrière dans leur nouvel environnement de travail.

SECOND CAREER TEACHERS' PROFESSIONAL INTERGRATION: A PROFESSIONALIZATION PROCESS THROUGH AND AT WORK

ABSTRACT. In this theoretical essay, we identify the specificities of the second career teachers' entry process into schools by proposing a reflection and a conceptualization that define it as a process of learning through and at work, or more specifically as a work socialization process. In this sense, this paper contributes to the reflections on the connection between work, training and professionalization by proposing a case study in which training and professionalization processes are fundamentally situated in the work activity itself. Learning, training and professionalization therefore occur "on the job", in the same temporality, which in this case is the first steps of second career teachers in their new work environment.

La question de la professionnalisation des enseignants, dans son acception relative au développement professionnel (Wittorski, 2007), s'organise autour de réflexions sur les dynamiques d'apprentissage en formation initiale et en formation en cours de carrière (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008), que ce soit, pour cette

dernière via les processus d'insertion professionnelle ou l'exercice du travail tout au long de la carrière (Colognesi et al., 2018). Une double tendance se profile quand il s'agit de professionnaliser les enseignants ou de penser « l'effectivité » des enseignants si l'on se réfère à la littérature anglophone (Darling-Hammond, 2017). D'un côté, la formation initiale a été ou est en cours de réforme dans de nombreux pays de l'Union européenne pour évoluer vers sa mastérisation et donc vers un allongement de la formation et une plus haute qualification de diplomation (Bauer et Prenzel, 2012). De l'autre, une importance accrue est apportée à la dimension collective des activités enseignantes (Tardif et Borgès, 2009), nourrissant aussi une tendance croissante de l'intérêt porté à l'apprentissage « au et par le travail » ou workplace learning (Bourgeois et Durand, 2012) des enseignants (Colognesi et al., 2020; Lecat et al., 2019). Cette double tendance peut notamment s'expliquer par les évolutions de la profession enseignante de ces trente dernières années qui amènent à une intensification, une diversification et une complexification de l'exercice du métier (Maroy, 2006). Dès lors, le métier d'enseignant semble se définir de plus en plus comme nécessitant tant une formation initiale de haut niveau qu'un apprentissage continu sur le lieu de travail avec une balance entre ces deux aspects, variant en fonction des politiques nationales (Voisin et Dumay, 2020).

Dans ce texte, nous questionnons la notion de professionnalisation au travers de l'analyse d'un profil particulier d'enseignants de plus en plus présents dans les systèmes éducatifs et pour qui le lien entre travail et professionnalisation est particulièrement ténu, à savoir les enseignants de deuxième carrière. Ils représentent un cas d'étude intéressant étant donné que « la construction de leur professionnalité enseignante semble étroitement liée au processus d'insertion professionnelle » (Perez-Roux, 2011, p. 40). Cette spécificité s'explique notamment par le fait qu'ils répondent à un contexte de crise où le manque d'enseignants sur le marché du travail engendre la mise en place de politiques de flexibilisation des conditions d'entrée dans la carrière (Mathou et al., 2020). En conséquence, ils représentent un cas particulier pour lequel la formation initiale au métier d'enseignant est bien souvent très courte, voire inexistante, avant l'entrée en fonction (McConney et al., 2012; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020).

L'objectif de cette contribution est d'analyser ce cas d'étude particulier en offrant une réflexion théorique sur le processus de professionnalisation des enseignants de deuxième carrière et en proposant un appareillage conceptuel qui permet de l'interroger. Nous le définissons alors comme un processus d'apprentissage par et au travail ou plus spécifiquement, comme un processus de socialisation au travail, concept que nous mobilisons pour sa pertinence théorique au regard des réalités spécifiques des enseignants de deuxième carrière. Cette contribution prend dès lors place dans ce numéro thématique au sujet des liens entre travail, formation et professionnalisation en proposant un cas d'étude pour lequel la formation et les processus de professionnalisation prennent fondamentalement place dans l'activité même du travail. La situation de travail n'est donc pas ici intégrée dans

un dispositif de formation comme c'est le cas pour la formation en alternance par exemple (Zaouani-Denoux, 2011), mais elle représente un environnement professionnel dans lequel apprentissage / formation et professionnalisation occurrent « sur le tas » (Wittorski, 2008) et dans une même temporalité, à savoir durant leurs premiers pas dans leur nouvel environnement organisationnel.

Les enseignants de deuxième carrière : une population spécifique en réponse à un problème général

Les enseignants de deuxième carrière sont une population particulière de professionnels de l'éducation qui se distinguent des enseignants traditionnels, de première carrière, par leur parcours professionnel. Ainsi, ils sont définis comme « des individus ayant été précédemment actifs dans un emploi ou des emplois ne relevant pas de l'enseignement » et ayant décidé de réaliser une transition professionnelle pour devenir enseignants (Berger et D'Ascoli, 2011, p. 117). Cette population d'enseignants est de plus en plus présente dans les établissements scolaires et ce, dans de nombreux systèmes éducatifs. En guise d'exemples, la proportion d'enseignants de deuxième carrière est estimée à approximativement un quart des nouveaux entrants dans la profession aux États-Unis (Redding et Smith, 2016) ; 27% en Angleterre pour le secondaire (Paniagua et Sánchez-Martí, 2018) ; approximativement 10% en Israël tous niveaux d'enseignement confondus (Paniagua et Sánchez-Martí, 2018) ; approximativement 40% des nouveaux enseignants pour le secondaire en Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020). Par ailleurs, les enseignants de deuxième carrière représentent une part importante des enseignants au Québec, notamment au sein des programmes de formation professionnelle (Holgado, 2021) et constituent une population grandissante en France notamment via le recours de plus en plus important aux enseignants contractuels (Gautié, 2013).

Cette tendance internationale d'augmentation du recrutement d'enseignants de deuxième carrière est majoritairement attribuée au phénomène de pénurie d'enseignants dont souffrent de nombreux pays (Baeten et Meeus, 2016). En effet, leur recrutement est considéré de manière consensuelle, tant par la littérature scientifique que dans le chef des décideurs politiques, comme un levier d'action pour contrer la pénurie grandissante d'enseignants (Coppe et al., 2021). Dès lors, en réponse au manque d'enseignants sur le marché du travail, s'est mise en place une flexibilisation de l'accès à la profession (Mathou et al., 2020) et de nombreux programmes de certification alternatifs ont vu le jour, ouvrant ainsi de plus en plus la porte des écoles aux enseignants de deuxième carrière (Paniagua et Sánchez-Martí, 2018).

Les statistiques nationales disponibles sur la proportion de cette population d'enseignants dans nos systèmes éducatifs sont souvent approximatives et ne permettent ni de discriminer l'origine de ces transitants (secteur professionnel précédent) ni leur destination (filière de formation générale ou technique professionnelle) (Paniagua et Sánchez-Martí, 2018). Néanmoins, on peut noter

qu'il semble y avoir une représentation plus importante d'enseignants de deuxième carrière qui sont porteurs de profils techniques et qui se dirigent vers les filières d'enseignement techniques et professionnelles (Coppe, 2022; Perez-Roux, 2011). Cela peut se comprendre considérant que ces profils d'enseignants sont particulièrement adéquats pour dispenser les cours de ces curricula de formation (Berger et d'Ascoli, 2012) et que ce sont les filières d'enseignement où la pénurie se fait le plus ressentir (OCDE, 2009).

Une entrée en fonction complexe

L'entrée en fonction des enseignants est une période décrite depuis de nombreuses années par les chercheurs en sciences de l'éducation comme un cheminement pavé d'obstacles et de difficultés (Colognesi et al., 2020; Leroux et Mukamurera, 2013). Les enseignants de deuxième carrière ne sont pas épargnés par ces obstacles, voire en souffrent encore plus que leur homologues de première carrière (Haggard et al., 2006; Ruitenburg et Tigchelaar, 2021). Newman (2010) illustre cela en écrivant que pour beaucoup de ces enseignants « beginnings are unacceptably painful » (p. 462). Il existe de nombreuses preuves empiriques que cette population d'enseignants est plus à risque d'abandon de la profession (Tigchelaar et al., 2014). Une étude récente met d'ailleurs en évidence qu'ils sont deux fois plus susceptibles de quitter la profession dans les premières années de fonction que leurs homologues de première carrière (Chambers Mack et al., 2019). Ce constat peut s'expliquer notamment par le fait que ces enseignants particuliers entrent bien souvent dans l'enseignement sans formation pédagogique préalable (Brouwer, 2007), celle-ci étant tantôt suivie en parallèle des débuts en tant qu'enseignant (Deschenaux et Roussel, 2010), tantôt suivie a posteriori dans l'espoir de stabilisation dans la fonction (Coppe et al., sous presse). Cela implique une insertion professionnelle caractérisée par des premières découvertes et un apprentissage de nombreux aspects du métier auxquels ils n'ont pu se confronter avant d'entrer en fonction (Redding et Smith, 2016). Bien qu'étant vraie dans une certaine mesure pour tous les enseignants novices, il s'agit là d'une réalité particulièrement marquée pour ceux de deuxième carrière. Nous faisons référence ici aux aspects pédagogiques, didactiques et de gestion de classe (Baeten et Meeus, 2016), aux dynamiques particulières de collaboration entre collègues enseignants (Cuddapah et Stanford, 2015), à la culture et au fonctionnement organisationnel des établissements scolaires (Haggard et al., 2006), etc. L'apprentissage du métier se fait donc, pour ces enseignants, en grande partie de façon extrêmement informelle, par la pratique quotidienne et l'expérience-même du travail d'enseignant. L'école, au-delà d'être un environnement de travail, devient pour eux, de facto, un environnement de formation et d'apprentissage au travail.

Une nécessité de penser leur insertion professionnelle avec des cadres conceptuels adaptés

Les éléments décrits dans les premier et deuxième points de cette section introductive posent deux constats fondamentaux. Le premier est que les enseignants de deuxième carrière représentent une proportion de plus en plus importante de la main d'œuvre enseignante dans un contexte de pénurie rencontré dans de nombreux systèmes éducatifs. Le deuxième est que leur entrée en fonction se caractérise par un processus d'apprentissage très spécifique à leur situation professionnelle, où entrée dans le métier et formation pour le métier sont bien souvent entrelacés dans une découverte du- et au- travail.

Ces deux constats invitent à investiguer davantage l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière et à le faire avec des cadres adaptés à leurs spécificités. Ceci pour outiller des futures recherches empiriques visant à décrire leurs réalités et à mettre en évidence des implications pratiques dont pourraient se saisir les différents acteurs et décideurs de l'enseignement. En effet, au regard de leur taux d'attrition particulièrement élevé, il semble primordial d'agir en vue de l'amélioration du processus d'entrée en fonction de ces enseignants devenus essentiels pour les systèmes éducatifs. C'est d'autant plus important compte-tenu du fait qu'ils deviennent une population d'enseignants qui n'est plus minoritaire alors qu'on ne sait encore que peu de choses sur leur insertion professionnelle (Brindley et Parker, 2010).

Dès lors, l'objectif de cette contribution est d'offrir une réflexion théorique sur l'entrée en fonction des enseignants de deuxième carrière dans leur nouvel environnement de travail et de proposer un appareillage conceptuel qui permet d'interroger cette dernière. Nous la définissons alors comme un processus d'apprentissage par et au travail ou, plus spécifiquement, comme un processus de socialisation au travail, concept que nous mobilisons pour sa pertinence théorique au regard des réalités spécifiques des enseignants de deuxième carrière.

DEVELOPPEMENT CONCEPTUEL

L'insertion professionnelle des enseignants vue comme un processus de socialisation au travail

La question de l'insertion professionnelle des enseignants est centrale dans la littérature en sciences de l'éducation (Colognesi et al., 2020; Coppe et al., 2020; Dicke et al., 2015). L'intérêt marqué des chercheurs pour cette période fait écho au constat internationalement partagé de la difficulté d'entrée en fonction des enseignants novices (Leroux et Mukamurera, 2013). L'abondance d'écrits scientifiques portant sur le sujet charrie de multiples conceptions de l'insertion professionnelle, approchée alors parfois comme une dynamique de

transformation identitaire (Oruç, 2013), comme un état mesurable relatif au sentiment d'efficacité du nouvel enseignant (Duffin et al., 2012) ou encore comme un processus de rupture entre conceptions du métier et réalités d'exercice de la fonction (Dicke et al., 2015). Elle est également régulièrement explorée au travers des pratiques qui la facilitent, qu'elles soient formelles comme les programmes d'insertion professionnelle (Leroux et Mukamurera, 2013) ou informelles comme les dialogues quotidiens et les partages de conseils et d'expertises entre collègues (Lecat et al., 2019). Ces différentes approches ont le mérite de composer une littérature riche mais ont également pour conséquence de la rendre fragmentée et difficilement synthétisable en une conception consensuelle de l'entrée en fonction des enseignants (Mukamurera, 2010). En outre, les traditions de recherche à propos de l'insertion professionnelle des enseignants ont longtemps porté le regard sur le « faire la classe », laissant parfois de côté les autres facettes liées au travail dans une organisation scolaire[1] (Tang et al., 2016). Or, ces facettes doivent être particulièrement prises en compte dans le cas des enseignants de deuxième carrière puisqu'ils sont bien souvent amenés à découvrir de nombreux aspects du métier lors de leurs insertion dans la profession (Cuddapah et Stanford, 2015; Tigchelaar, 2012). De plus, ce champ de recherche s'est traditionnellement intéressé tout particulièrement aux enseignants de première carrière (Brindley et Parker, 2010) alors que nous avons déjà eu l'occasion de souligner à quel point l'insertion des enseignants de deuxième carrière était spécifique.

Ce que l'on sait de l'entrée dans ce nouvel environnement de travail qu'est l'école pour le cas des enseignants de deuxième carrière, nous le notifions à plusieurs reprises dans ce texte, est que c'est un processus aux aspects multiples (Coppe et al.,, sous presse). D'une part, ils possèdent de nombreuses connaissances acquises dans l'exercice d'une ou plusieurs professions antérieures, mais ils n'ont pas toujours les compétences nécessaires pour les transmettre à leurs élèves (Tigchelaar et al., 2010). Peu outillés, ils sont parfois surchargés par l'ampleur de la tâche de préparation de leurs cours (Bar-Tal et al., 2019). Également, certaines études mettent en évidence qu'ils se sentent régulièrement dépassés par la gestion disciplinaire de la classe (Baeten et Meeus, 2016), ce qui peut avoir comme conséquence de devoir parfois improviser des leçons à cause de la surcharge de travail (Bar-Tal et al., 2019). D'autre part, de nombreux écrits présentent la complexité de leur processus d'intégration dans l'équipe éducative de l'école en pointant les cliques informelles de collègues régies par des fonctionnement spécifiques (Gordon et Newby Parham, 2019), l'incompréhension face aux comportements perçus parfois comme « peu professionnels » de leurs collègues de première carrière (Lee, 2011) ou encore l'isolement professionnel qu'ils ressentent (Haim et Amdur, 2016). Enfin, les écrits scientifiques présentent également les difficultés qu'ils éprouvent à se familiariser avec l'école en tant qu'organisation. L'ethos de leur établissement scolaire leur semble parfois non-intelligible (Varadharajan et al., 2018). Les schèmes de compréhension du fonctionnement d'une organisation construits par leur histoire professionnelle et personnelle

rentrent souvent en tension avec ce qu'est l'école comme organisation (Coppe et al., sous presse) et cela met à mal leur ajustement à la culture scolaire (Lee, 2011; Tigchelaar et al., 2010). Dès lors, il semblerait que les enseignants de deuxième carrière novices vivent tant des expérimentations complexes relatives au « faire la classe », qu'à l'intégration à la communauté éducative, qu'à la compréhension du fonctionnement entre collègues, ainsi qu'à la familiarisation avec la culture organisationnelle de l'école.

Ainsi, considérant ces aspects multiples inhérents à la découverte du métier par les enseignants de deuxième carrière, nous proposons d'ancrer les réflexions portant sur leur période d'insertion professionnelle dans une conception intégratrice, qui permet d'approcher au mieux les réalités professionnelles d'entrée dans leur nouveau métier sous l'angle de ses différentes facettes. Plus précisément, nous proposons de comprendre ce moment d'entrée dans le métier comme un processus de socialisation au travail (Martineau et al., 2009), que nous définissons exhaustivement dans la section suivante.

La socialisation au travail

La socialisation au travail est un processus d'apprentissage des « ficelles » du métier (Chao, 2012). Il correspond à un processus d'acquisition de compétences, de connaissances et d'attitudes et comportements qui sont nécessaires à l'exercice d'une profession et à la prise de fonction dans une organisation (Cooper-Thomas et al., 2011). Ainsi, la socialisation est en quelque sorte le cheminement du noviciat vers l'état de « travailleur sachant travailler » (Demazière et al., 2019, p.11). Elle se définit également comme « un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle » et fait alors référence à « la professionnalisation des personnes exerçant l'activité » (Wittorski, 2007, p. 81). Historiquement, deux traditions de recherches se sont développées autour du concept de socialisation au travail, cherchant à répondre à deux questions différentes mais essentielles : « À quoi le novice se socialise-t-il ? » et « Comment le novice se socialise-t-il ? ». La première tradition se focalise sur les objets de socialisation et la deuxième sur les facilitateurs de socialisation (Wanberg, 2012). Par objets de socialisation, nous entendons les objets de découverte, d'apprentissage et de familiarisation et par facilitateurs, les dynamiques individuelles, collectives ou organisationnelles qui permettent ces apprentissages.

Bien que les écrits s'accordent sur la définition générale de ce qu'est la socialisation au travail, il n'existe pas de réel consensus quant aux différents objets de socialisation. Chao et al. (1994) présentent la perspective la plus exhaustive dans un écrit qui est encore actuellement considéré comme un article de référence. Ils décrivent six objets de socialisation : la socialisation aux tâches professionnelles, au groupe de travail, au climat micro politique de l'organisation, au jargon de la fonction, aux règles et valeurs de l'organisation ainsi qu'à l'histoire de l'organisation. Pour le métier d'enseignant, quatre de ces objets sont retenus suivant les différentes facettes du métier d'enseignant identifiés dans les écrits des

sciences de l'éducation (Girinshuti, 2020; Mukamurera, 2010) : la socialisation aux tâches d'enseignement, au groupe de travail, au climat micro politique et à l'organisation (Coppe et al., 2020).

À propos des facilitateurs de la socialisation au travail, trois facilitateurs peuvent être identifiés dans la littérature : les tactiques et pratiques organisationnelles, les agents de socialisation ainsi que la proactivité du travailleur (Klein et Heuser, 2008). Les tactiques et pratiques organisationnelles font référence aux dispositifs formels qu'une organisation met en place pour aider les novices à prendre en main leur rôle professionnel (Fang et al., 2011). Les agents de socialisation sont les pairs et collègues au travers desquels les nouveaux travailleurs peuvent acquérir des apprentissages via des discussions et partages informels (Cooper-Thomas et al., 2011; Lecat et al., 2019). La proactivité du novice fait référence à ses comportements et ses initiatives qui lui permettent de se créer des opportunités d'apprentissage (Klein et Heuser, 2008). Ces trois facilitateurs font échos aux écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants présentant par exemple, pour les tactiques et stratégies de l'organisation, les programmes d'insertion professionnelle mis en place par l'établissement scolaire, comme le mentorat ou les entretiens de régulation et d'évaluation formative (Leroux et Mukamurera, 2013) ; pour les agents de socialisation : l'importance des relations professionnelles avec les pairs dans l'intégration dans le métier enseignant (Colognesi et al., 2020; Moolenaar et al., 2012) ; pour la proactivité individuelle : l'importance du comportement proactif dans le développement professionnel des nouveaux enseignants (Huang et Lai, 2020).

Conceptualiser l'entrée en fonction des enseignants de deuxième carrière comme un processus de socialisation au travail permet alors d'être outillé conceptuellement pour porter le regard sur les difficultés qu'ils vivent lors de leur insertion professionnelle. Nous faisions référence supra aux descriptions de ces difficultés que proposent les écrits scientifiques à propos de leur intégration dans leur nouvel environnement de travail. Les multiples aspects explicités sont tant relatifs à des aspects liés au geste professionnel d'enseigner, à l'intégration d'une équipe de travail, au fonctionnement de / avec les collègues et à la familiarisation avec l'établissement scolaire comme organisation particulière. Les obstacles qu'ils rencontrent font ainsi écho aux objets de socialisation et interroger leur insertion professionnelle sur ces bases théoriques permet alors de ne pas inhiber ces différentes facettes de découverte du métier auxquelles ils doivent se familiariser.

De la même manière, il est possible de mettre à l'épreuve les facilitateurs de socialisation, ou du moins certains, pour rendre compte que ce regard conceptuel permet de comprendre pourquoi leur entrée en fonction est si complexe.

Ainsi, alors que tout un pan de la littérature traitant de la socialisation au travail présente les agents de socialisation comme un facilitateur ou vecteur d'apprentissage important, voire comme le vecteur le plus important (Klein et

Heuser, 2008), les enseignants de deuxième carrière semblent peu en bénéficier (Coppe et al., 2023; Haim et Amdur, 2016). Même si ces enseignants valorisent particulièrement les discussions avec les collègues comme source d'apprentissage (Coppe et al., 2022; Csíkos et al., 2018), ils relatent avoir peu d'opportunités d'interactions professionnelles et partagent le sentiment d'isolement professionnel qu'ils vivent (Brindley et Parker, 2010; Haim et Amdur, 2016).

Une autre explication qui explique leurs difficultés de familiarisation avec ce nouveau métier concerne les tactiques et stratégies de l'organisation. En effet, la casquette d'expert qui les caractérise a pour conséquence que les écoles ne mettent pas toujours en place des procédures d'intégration des novices, telles que le mentorat (Tigchelaar et al., 2010), et qu'ils sont à tort perçus comme « more experienced within the school environment » (Varadharajan et al., 2018, p. 743). En ce sens, ils bénéficient parfois peu de dispositifs censés favoriser leur insertion professionnelle.

Enfin, en rapport à la proactivité individuelle, une des plus grandes forces attribuées aux enseignants de deuxième carrière est leur maturité professionnelle qui devrait les aider à surmonter les obstacles liés à l'insertion professionnelle dans l'enseignement (Bar-Tal et al., 2019). Au regard des nombreuses difficultés qu'ils vivent, cette maturité professionnelle ne semble pas toujours contrebalancer la difficulté de leur insertion professionnelle même si elle leur permet de surmonter certains obstacles (Baeten & Meeus, 2016).

Modélisation

Dès lors, nous proposons une modélisation conceptuelle permettant d'interroger l'entrée en fonction des enseignants de deuxième carrière en faisant référence tant aux objets qu'ils sont amenés à découvrir et à apprendre, qu'aux grandes catégories de facilitateurs de ces apprentissages. Leur processus de professionnalisation est ainsi marqué par une dynamique d'apprentissage relative aux quatre objets de découverte du métier enseignant et trouve son origine dans trois catégories de facilitateurs dans un processus cyclique prenant cours dans l'exercice du métier (Lacaze, 2007).

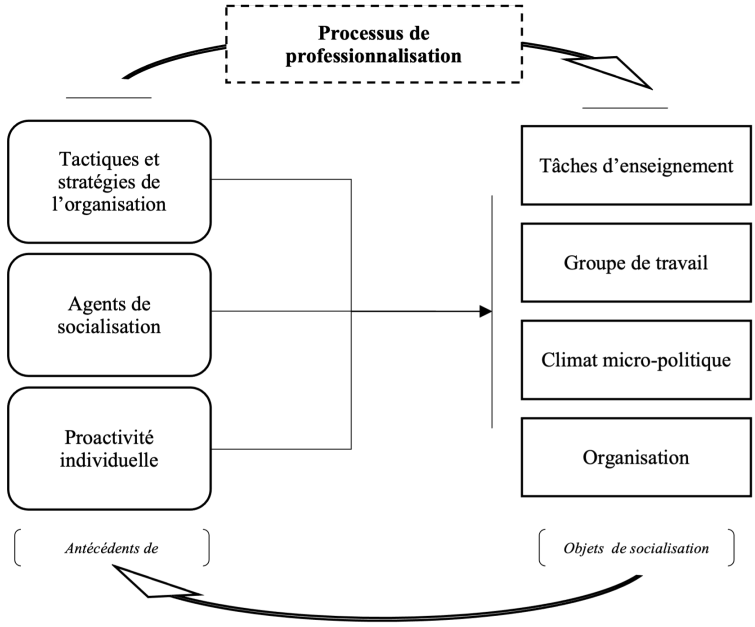

FIGURE 1. *Modélisation du processus de professionnalisation des enseignants de deuxième carrière*

DISCUSSION CONCLUSIVE

En nous penchant sur un moment critique du processus de professionnalisation qu'est l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière (Perez-Roux, 2011), nous pensons avoir ciblé une situation professionnelle au cœur de la question de « l'apprentissage en cours d'action » (Wittorski, 2007, p. 32). En effet, ces enseignants sont bien souvent amenés à découvrir et à apprendre le métier dans le cours de l'action, lors de leurs premiers pas dans le profession. Ils n'ont pas systématiquement de formation pédagogique en amont de leur entrée dans l'école et la suivent parfois en parallèle de leur insertion dans le métier ou parfois plus tard en cours de carrière (Coppe et al., sous presse). Dès lors, pour ces professionnels de l'éducation, formation et travail se situent dans une même temporalité et caractérisent leur insertion professionnelle. Au regard des tendances actuelles des politiques éducatives visant à articuler une formation initiale longue et de haut niveau (cfr. mastérisation) et une formation en cours de carrière (Voisin et Dumay, 2020), ces enseignants se positionnent dans une situation qui, en répondant à l'urgence de la pénurie, les place au cœur d'une contradiction. D'une part, la formation de professionnels hautement qualifiée est vue comme nécessaire pour assumer les responsabilités du métier enseignant,

de l'autre, en réponse à la pénurie, les politiques éducatives ouvrent de plus en plus les portes des écoles à des enseignants avec peu ou pas de formation liée à l'enseignement. Ainsi, l'émergence des programmes de certification alternatives (Paniagua et Sánchez-Martí, 2018) et des politiques de flexibilisation de l'entrée en fonction (Mathou et al., 2020) questionnent les politiques de professionnalisation des enseignants quand par ailleurs, une tendance forte est marquée vers l'allongement de la formation (Bauer et Prenzel, 2012).

Ces politiques de recrutement et de formation « sur le tas » ne sont pas sans conséquences puisque les enseignants de deuxième carrière souffrent d'un taux d'attrition particulièrement élevé dû, entre-autres, à la difficulté de se saisir du métier d'enseignant sans formation consolidée préalable (Carver-Thomas et Darling-Hammond, 2017). En conséquence, cette situation implique un glissement des responsabilités de la formation initiale vers l'école qui, en plus d'être un environnement de travail, doit s'inventer environnement d'apprentissage (Ruitenburg et Tigchelaar, 2021) et doit alors en quelque sorte « assurer la formation initiale » des enseignants de deuxième carrière. Dans ce cadre, et en référence au taux d'attrition élevé des enseignants de deuxième carrière, il est nécessaire d'outiller les organisations scolaires en termes d'accompagnement en fonction des besoins spécifiques de ces enseignants (Ruitenburg et Tigchelaar, 2021). L'Angleterre peut être citée comme exemple cherchant à contrebalancer la flexibilisation des conditions d'entrée dans l'enseignement par une prise en charge de la formation sur le lieu de travail notamment via des partenariats entre écoles et institutions de formation (Voisin et Dumay, 2020).

C'est en lien avec cette découverte du métier lors de leurs premiers pas sur le lieu de travail que nous avons construit un argumentaire théorique liant processus de professionnalisation et processus de socialisation au travail et nous y avons établi deux articulations successives. La première part du constat que la professionnalisation de ces enseignants est particulièrement liée à leur période d'insertion professionnelle dans laquelle exercice du travail et formation s'entremêlent (Perez-Roux, 2011). La deuxième, sur base d'une brève synthèse des études empiriques portant sur la question de l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière, – permettant de montrer l'importance d'interroger cette période en considérant tous les aspects de découverte qui s'y inscrivent –, propose le concept de socialisation au travail comme outil théorique pour porter le regard sur cette période d'entrée en fonction.

Dès lors, notre construction théorique s'ancre dans la situation professionnelle particulière des enseignants de deuxième carrière. Cette spécificité est riche puisqu'elle permet, en questionnant la notion de professionnalisation, de proposer des objets de professionnalisation ainsi que des facilitateurs de celle-ci et donc de s'approcher au mieux des réalités de professionnalisation d'un public de professionnels particuliers en identifiant tant « comment ils apprennent » que « ce qu'ils apprennent ». Néanmoins elle est également une

limite puisqu'elle implique que le raisonnement ne peut être transféré, en l'état, à d'autres professions. Néanmoins, la professionnalisation, dans son lien avec le développement professionnel, est intrinsèquement liée aux compétences, savoirs et connaissances d'une profession donnée (Wittorski, 2007). Au travers de cette contribution, nous affirmons donc que, dans une certaine mesure, le processus de professionnalisation et ses liens avec les notions de travail et de formation, sont particuliers au contexte professionnel étudié et qu'il n'est pas raisonnable d'inhiber cela lorsque, rappelons-le encore, la professionnalisation est mobilisée dans son acception liée au développement professionnel.

En conclusion de cet essai théorique, nous invitons les chercheurs à approfondir les problématiques relatives à l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière en s'inspirant des cadres de la socialisation au travail. Nous en savons encore trop peu sur cette population importante de nos enseignants, vivant parfois des situations critiques (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Au-delà de la réflexion théorique que nous présentons dans cette contribution, des études empiriques sont nécessaires pour connaître leurs besoins spécifiques et les dispositifs qui permettent d'y répondre. Elles devraient permettre également de différencier les situations selon les pays car, chacun ayant son système propre d'entrée en deuxième carrière dans l'enseignement, il est probable que les vécus d'insertion professionnelle diffèrent également. Enfin, des analyses sur des données empiriques éclaireraient l'hétérogénéité des besoins selon les profils spécifiques de ces enseignants. Il est en effet sensé de faire l'hypothèse que les profils plus « techniques » transitant vers les filières scolaires techniques et professionnelles ne vivent pas les mêmes expériences d'insertion que les profils transitant vers les filières scolaires générales.

RÉFÉRENCES

Baeten, M., et Meeus, W. (2016). Training Second-Career Teachers: A Different Student Profile, A Different Training Approach? *Educational Process: International Journal, 5*(3), 173–201. https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1

Bar-Tal, S., Chamo, N., Ram, D., Snapir, Z., et Gilat, I. (2019). First steps in a second career: characteristics of the transition to the teaching profession among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 00(00), 1–16. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1708895

Bauer, J., et Prenzel, M. (2012). European teacher training reforms. *Science, 336*(6089), 1642–1643. https://doi.org/10.1126/science.1218387

Berger, J., et D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue Française de Pédagogie*, 175, 113–146.

Berger, J.-L., et D'Ascoli, Y. (2012). Motivations to become Vocational Education and Training educator: A Person-oriented approach. *Vocations & Learning*, 15, 1–25. doi:10.1007/s12186-012-9075-z

Brindley, R., et Parker, A. (2010). Transitioning to the classroom: Reflections of second-career teachers during the induction year. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16*(5), 577–594. https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507967

Brouwer, N. (2007). Alternative teacher education in the Netherlands 2000-2005. A standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education*. https://doi.org/10.1080/02619760601119934

Carver-Thomas, D., et Darling-Hammond, L. (2017). Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it BRIEF. *Learning Polity Institute*, 1–50. http://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teacher_Turnover_REPORT.pdf

Chambers Mack, J., Johnson, A., Jones-Rincon, A., Tsatenawa, V., et Howard, K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. *Journal of Applied Biobehavioral Research, 24*(1), 1–13. https://doi.org/10.1111/jabr.12160

Chao, G. T. (2012). Organizational Socialization: Background, Basics, and a Blueprint for Adjustment at Work. Dans The Oxford Handbook of Organizational Psychology, 1, 579–614, https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928309.013.0018

Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., et Gardner, P. D. (1994). Organizational Socialization: Its Content and Consequences. *Journal of Applied Psychology, 79*(5), 730–743. https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.730

Colognesi, S., Beausaert, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2018). *L'accompagnement des ensei- gnants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements*. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, et S. Beausaert (Dir.), Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière (Presse Uni, pp. 5–14).

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., et Beausaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education, 43*(2), 258–276. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963

Cooper-Thomas, H., Anderson, N., et Cash, M. (2011). Investigating organizational socialization: A fresh look at newcomer adjustment strategies. *Personnel Review, 41*(1), 41–55. https://doi.org/10.1108/00483481211189938

Coppe, T., März, V., et Raemdonck, I. (sous presse). Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire: un mariage sans idylle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

Coppe, T. (2022). *Untangling second career teachers' entry process in TVET schools: from the suitability of entry profiles to the benefits of social capital for a successful work socialization process* (Doctoral dissertation, UCL-Université Catholique de Louvain).

Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., et Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail: l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, *43*(3), 67-102.

Coppe, T., März, V., Coertjens, L., et Raemdonck, I. (2021). Transitioning into TVET schools: An exploration of second career teachers' entry profiles. *Teaching and Teacher Education*, *101*, 103317. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317

Coppe, T., März, V., et Raemdonck, I. (2023). Second career teachers' work socialization process in TVET: A mixed-method social network perspective. *Teaching and Teacher Education*, *121*, 103914. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103914

Coppe, T., Sarazin, M., März, V., Dupriez, V., et Raemdonck, I. (2022). (Second career) teachers' work socialization as a networked process: New empirical and methodological insights. *Teaching and Teacher Education*, *116*, 103766. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103766

Csíkos, C., Kovács, Z., et Kereszty, O. (2018). Hungarian vocational education teachers' views on their pedagogical knowledge and the information sources suitable for their professional development. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 10*(1). https://doi.org/10.1186/s40461-018-0063-x

Cuddapah, J. L., et Stanford, B. H. (2015). Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom perspectives. *Teaching and Teacher Education.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.004

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Demazière, D., Joëlle, M., et Zune, M. (2020). *La socialisation professionnelle, au coeur des situations de travail*. Octarès.

Deschenaux, F., et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec: Un passage volontaire. *Pens e Plurielle, 24*(2), 131–143. https://doi.org/10.3917/pp.024.0131

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., et Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education, 48*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013

Duffin, L. C., French, B. F., et Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 28*(6), 827–834. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004

Fang, R., Duffy, M. K., et Shaw, J. D. (2011). The organizational socialization process: Review and development of a social capital model. *Journal of Management, 37*(1), 127–152. https://doi.org/10.1177/0149206310384630

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Indicateurs de l'enseignement de 2020*. Bruxelles.

Gautié, J. (2013). *France: The public service under pressure*. Dans Public Sector Shock. Edward Elgar Publishing.

Girinshuti, C. (2020). Parcours des enseignants(e)s novices et difficultés des débuts dans le métier. Dans D. Demazière, M. Joëlle, et M. Zune (Dir.), *La socialisation professionnelle, au coeur des situations de travail* (Octarès, pp. 105–127).

Gordon, S. P., et Newby Parham, J. (2019). Transitioning From the Military to Teaching: Two Veterans' Journeys Through the Entry Year. *Educational Forum, 83*(2), 140–159. https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1561965

Haggard, C., Slostad, F., et Winterton, S. (2006). Transition to the school as workplace: Challenges of second career teachers. *Teaching Education*. https://doi.org/10.1080/10476210601017410

Haim, O., et Amdur, L. (2016). Teacher perspectives on their alternative fast-track induction. *Teaching Education, 27*(4), 343–370. https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145204

Holgado, O. (2021). Les enseignants de la formation professionnelle : leur travail, leur réalité. *Activités, 16*(1), 1–21. https://doi.org/10.4000/activites.3995

Huang, X., et Lai, C. (2020). Connecting formal and informal workplace learning with teacher proactivity: a proactive motivation perspective. *Journal of workplace learning, 32*(6), 437-456.

Klein, H. J., et Heuser, A. E. (2008). The learning of socialization content: A framework for researching orientating practices. Dans *Research in Personnel and Human Resources Management*, 27, 279–336. https://doi.org/10.1016/S0742-7301(08)27007-6

Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service : l'apport du concept de socialisation organisationnelle. *Management et Avenir, 14*(4), 9. https://doi.org/10.3917/mav.014.0009

Lecat, A., Raemdonck, I., Beausaert, et., et März, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research, 96*, 100–110. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.003

Lee, D. (2011). Changing course: Reflections of second-career teachers. *Current Issues in Education, 14*(2).

Leroux, M., et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement: état des connaissances sur le sujet. *Formation Profession, 21*(1), 13. https://doi.org/10.18162/fp.2013.32

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie, 155*, 111-142.

Martineau, S., Portelance, L., et Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives Recherches En Éducation, 5*(11), 243–258. https://doi.org/10.4000/questionsvives.614

Mathou, C., Sarazin, M. A. C., et Dumay, X. (2020). Whither employment protections? Deregulation and the flexibilisation of the teaching workforce in the state-funded sector. *Journal of Education Policy, 00*(00), 1–23. https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1819568

McConney, A., Price, A., et Woods-McConney, A. (2012). Fast track teacher education: A review of the research literature on Teach For All schemes. Perth: Murdoch University, Centre for Learning, Change and Development.

Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J. C., Karsten, S., et Daly, A. J. (2012). The social fabric of elementary schools: A network typology of social interaction among teachers. *Educational Studies, 38*(4), 355–371. https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643101

Mukamurera, J. (2010). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. *L'insertion Professionnelle Des Enseignants : Regards Croisés et Perspective Internationale*, 17–38.

Newman, E. (2010). "I'm being measured as an NQT, that isn't who I am": An exploration of the experiences of career changer primary teachers in their first year of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16*(4), 461–475. https://doi.org/10.1080/13540601003754830

Oruç, N. (2013). Early Teacher Identity Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 70* ,207–212. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.056

OECD. (2009). *Learning for Jobs: OECD policy review of vocational education and training. Initial report*. Paris: OECD.

Paniagua, A., et Sánchez-Martí, A. (2018). Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals? *OECD Education Working Papers, 190*(190). https://doi.org/https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en

Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant: transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, (11). https://doi.org/10.4000/ree.4958

Redding, C., et Smith, T. M. (2016). Easy in, Easy out: Are Alternatively Certified Teachers Turning Over at Increased Rates? *American Educational Research Journal, 53*(4), 1086–1125. https://doi.org/10.3102/0002831216653206

Ruitenburg, S. K., et Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for Recognition: A Literature Review of Second-Career Teachers' Induction Experiences in Secondary Education. *Educational Research Review*, 100389. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389

Tang, S. Y. F., Cheng, M. M. H., et Wong, A. K. Y. (2016). The preparation of pre-service student teachers' competence to work in schools. *Journal of Education for Teaching, 42*(2), 149–162. https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143143

Tardif*, M., et Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, *42*(2), 83-100.

Tigchelaar, A. (2012). Addressing second-career teachers' earlier experiences.

Tigchelaar, A., Brouwer, N., et Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review, 5*(2), 164–183. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002

Tigchelaar, A., Vermunt, J. D., et Brouwer, N. (2014). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 41*, 111–120. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.001

Varadharajan, M., Buchanan, J., et Schuck, S. (2018). Changing course: The paradox of the career change student-teacher. *Professional Development in Education, 44*(5), 738–749. https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1423369

Voisin, A., et Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education, 96*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144

Wanberg, C.. (2012). *The Oxford handbook of organizational socialization*. Oxford University Press.

Wittorki, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9–36.

Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. Dans J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (Dir.), Encyclopédie de l'éducation et de la formation (pp. 781-793). Paris : PUF.

Wittorski, R., et Briquet-Duhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.

Zaouani-Denoux, S. (2011). La formation en alternance. Effectuation, itinéraire et construction de soi. *Savoirs, 2*(26), 61–83.

THIBAULT COPPE est chercheur postdoctoral à l'Université de Groningen aux Pays-Bas. Ses recherches portent sur le développement professionnel des enseignants et l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière. Il a réalisé sa thèse de doctorat à l'Université Catholique de Louvain, en Belgique francophone. Thibault.coppe@uclouvain.be

SIMON ENTHOVEN est doctorant en sciences de l'éducation à l'Université Catholique de Louvain et évolue au sein du GIRSEF (Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation). Ses recherches portent sur l'articulation entre organisation scolaire et apprentissage des enseignants. Simon.enthoven@uclouvain.be

VIRGINIE MÄRZ est professeure à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université Catholique de Louvain en Belgique et membre du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF). Ses intérêts de recherche portent sur le développement professionnel des enseignants (débutants et en fin de carrière), le développement organisationnel des établissements scolaires et l'implémentation des réformes curriculaires. Virginie.marz@uclouvain.be

ISABEL RAEMDONCK est professeure en formation et apprentissage des adultes à l'Université Catholique de Louvain en Belgique francophone. Elle est éditrice associée de la série éditée par EARLI : 'New Perspective on Learning and Instruction'. Ses intérêts de recherche portent sur l'apprentissage sur le lieu de travail, l'apprentissage auto-dirigé, les processus motivationnels dans l'apprentissage des adultes, l'employabilité et le vieillissement au travail. Isabel.raemdonck@uclouvain.be

THIBAULT COPPE is postdoctoral researcher at the University of Groningen (The Netherlands). His research interests include teachers' professional development and second career teachers' induction. He did his PhD trajectory at the University of Louvain in Belgium. Thibault.coppe@uclouvain.be

SIMON ENTHOVEN is PhD student in educational sciences at the University of Louvain and a member of the Interdisciplinary Research Group in Socialization, Education and Training (GIRSEF). His current PhD work concerns school organizational structures enabling or hindering teachers' learning opportunities. Simon.enthoven@uclouvain.be

VIRGINIE MÄRZ is Associate Professor at the Faculty of Psychology and Educational Sciences at UCLouvain and a member of the Interdisciplinary Research Group in Socialization, Education and Training (GIRSEF). Her research interests include the professional development of teachers (early career teachers, end-of-career teachers, second-career teachers), school development, and curriculum reform. Virginie.marz@uclouvain.be

ISABEL RAEMDONCK is associate professor in 'Adult Education and Learning' at University of Louvain, Belgium. She is associated editor of the EARLI book series 'New Perspectives on Learning and Instruction'. Her current research interests are workplace learning, self-directed learning, motivational processes in adult learning, employability and aging at work. Isabel.raemdonck@uclouvain.be