

La transition identitaire de doctorant à professeur d'université : entre continuités et ruptures

Claire Duchesne
Université d'Ottawa

Catherine Déri
Université d'Ottawa

Lucie Le Callonnec
Université d'Ottawa et Université Paul Valéry Montpellier 3

Nathalie Gagnon
Université du Québec à Rimouski

Résumé

Cet article porte sur le processus de transition identitaire expérimenté par de nouveaux professeurs occupant des postes menant à la permanence dans quatre universités de l'est du Canada. Lors de cette recherche qualitative, des entretiens individuels semi-dirigés ont permis de recueillir les témoignages de 24 participants. L'article explore principalement les tensions négociées lors du processus transitoire, particulièrement celles associées à la

construction de la nouvelle identité de professeur. Finalement, la discussion aborde les questions de continuités, de ruptures et de stratégies de transition identitaire.

Mots-clés : transition identitaire, nouveaux professeurs d'université, continuités et ruptures, stratégies de transition identitaire.

Abstract

This article examines the process of identity transition as experienced by new professors in tenure-track positions at four universities in eastern Canada. In this qualitative research, individual, semi-structured interviews were conducted with 24 participants. This article explores the tensions negotiated during the transitional process, particularly those associated with the construction of the new identity as a teacher. Finally, the discussion addresses the issues of continuity, rupture, and identity transition strategies.

Keywords: identity transition, new university professors, continuities and ruptures, identity transition strategies.

Introduction

Bien que la formation doctorale permette la socialisation des doctorants aux rôles et aux fonctions d'enseignant et de chercheur, les difficultés rencontrées par les titulaires de tels diplômes pour trouver un poste correspondant à leur niveau élevé de qualification, et plus particulièrement un poste de professeur dans un établissement universitaire, demeurent d'actualité (Gurnet et Fusulier, 2019 ; Ottmann, 2017). En fait, les exigences de plus en plus élevées pour obtenir un poste en milieu universitaire, le manque de clarté du projet professionnel des doctorants et l'insuffisance de la préparation de ces derniers au regard de leur future carrière peuvent nuire à leurs efforts pour trouver éventuellement un emploi correspondant à leur niveau de qualification (Coallier, 2017).

Pour Picard et Leclerc (2008), la carrière professorale comporte des enjeux et des particularités qui lui sont propres et dont

[...] il convient d'examiner les interactions complexes [résultant] de la transformation des universités dans l'histoire, les politiques publiques qui encadrent les activités universitaires, les dispositifs qui en découlent dont celui de la recherche, les dynamiques propres à un domaine d'enseignement et de recherche, les politiques institutionnelles ainsi que les stratégies adoptées par les nouveaux professeurs dans un tel contexte. (p. 24)

L'entrée dans la carrière implique, en outre, avant l'obtention de la permanence, une période relativement longue au cours de laquelle les nouveaux professeurs sont soumis à des évaluations à la fois fréquentes et nombreuses, de la part de leurs pairs comme de leurs étudiants (Bernatchez, 2009 ; Picard et Leclerc, 2008).

Par ailleurs, la transition du statut de doctorant à celui de professeur ne s'effectue pas toujours facilement (Bonneville, 2014 ; Dyke, 2006). Les premières années dans la carrière peuvent donner l'impression à ces novices de ne pas être suffisamment préparés pour mener avec succès leur projet professionnel, si bien que certains préféreront rendre les armes plutôt que de s'engager dans un parcours du combattant leur paraissant insurmontable. Aussi, comme le soulignent Loiola et Tardif (2001), ce sont les premières expériences des professeurs d'université qui constituent l'étape charnière de leur vie professionnelle et qui influenceront tout le déroulement de leur carrière. Une étude menée au Québec indique d'ailleurs que 29 % des professeurs ont quitté le milieu universitaire

au cours des cinq années qui ont suivi leur embauche (Dyke, 2006), alors que la moitié de l'ensemble des 1328 répondants (nouvellement embauchés ou non) y aurait songé, principalement pour des raisons d'insatisfaction au travail (Dyke et Deschenaux, 2008).

De manière générale, la transition vers une nouvelle profession comporte certains risques. Mègemont et Baubion-Broye (2001) rappellent que ce processus s'effectue par l'intégration du novice « à des systèmes de valeurs, à des normes et [...] des modèles de rôle spécifiques » (p. 18) pouvant générer des problèmes de socialisation professionnelle et de perturbation identitaire chez le nouveau venu. À cet égard, Masdonati et Zittoun (2012) soulignent que :

Bien que l'entrée dans le monde du travail soit souvent attendue et valorisée par les jeunes, le processus de transformation identitaire lors de cette phase est [...] parsemé de pièges, car il implique d'importants efforts d'intégration et comporte des risques de non-reconnaissance et de rejet par les nouveaux collègues. (p. 8)

Afin d'assurer sa survie lors du processus de transition identitaire, le nouvel employé mobilisera des stratégies qui faciliteront les négociations des dynamiques rencontrées au quotidien et lui permettront, selon Balleux et Perez-Roux (2013), de « maintenir une identité à la fois multidimensionnelle et structurée en un tout plus ou moins cohérent et fonctionnel » (p. 107).

L'entrée dans la carrière exige, de la part du nouveau professeur d'université (dorénavant NPU), l'abandon de ses identités antérieures (de doctorant, notamment) afin d'en construire de nouvelles (d'enseignant, de chercheur, de directeur d'études, etc.). L'étude de Bentley et al. (2019), réalisée auprès de 22 doctorants, suggère que ce processus de construction identitaire soit fondé sur la perception d'un cheminement, possible et réalisable, entre l'identité actuelle de doctorant et celle à construire pour la carrière visée. En outre, les auteurs estiment que les individus ayant eu accès à plusieurs ancrages identitaires (p. ex., chercheur novice, assistant d'enseignement, professionnel, conjoint, mère/père, militant, etc.) vivront un sentiment de continuité identitaire plus fort lors d'éventuelles transitions et seront plus aptes à développer des identités professionnelles multiples à l'intérieur de la nouvelle carrière (p. ex., membre de jury de thèse, mentor, directeur de programme d'études, leader, coéquipier, etc.).

Par ailleurs, Rockinson-Szapkiw et al. (2017) ont mis en lumière l'importance des modèles professionnels, parmi les collègues-professeurs, et plus particulièrement dans la construction identitaire des NPU de genre féminin. Leur étude auprès de 17 candidates inscrites dans un programme doctoral à distance a révélé que la majorité des participantes conceptualisaient leur transition vers la carrière universitaire en fonction des quatre dimensions suivantes : leur compétence en recherche, leur assurance dans leur capacité à conduire des recherches, l'adoption d'une attitude positive envers la recherche et la perception d'elles-mêmes en tant que mères-professeures (*motherscholars*) ou femmes-professeures (*womanscholars*).

Billot et King (2017) estiment, pour leur part, que la question de l'identité est cruciale au regard de la réussite de l'insertion professionnelle du NPU alors que le soutien que leur procure leur employeur à cet égard est souvent lacunaire. Quant à Ennals et al. (2016), ils ajoutent que les dispositifs d'insertion professionnelle mis de l'avant par l'employeur focalisent essentiellement sur « faire » le travail attendu plutôt que sur « être, devenir et appartenir » (p. 437, traduction libre). La production savante (publications, communications, etc.) constitue, dès lors, l'indicateur principal du rendement du novice, bien avant son processus de construction identitaire.

On s'en doute, le processus de transition identitaire vécu par les NPU suppose la négociation d'une multitude de tensions, variables en quantité comme en intensité, selon la nature des expériences, heureuses comme difficiles, qui ponctuent leur parcours lors des premières années dans la carrière professorale. Ce phénomène, peu exploré par la recherche, et tout particulièrement en contexte francophone, mérite qu'on s'y attarde. Conséquemment, cet article s'intéressera à répondre à la question de recherche suivante : comment s'effectue la transition entre l'identité de doctorant et la nouvelle identité de professeur d'université ?

Transition et identité professionnelles

Selon Bentley et al. (2019), « l'évolution dans la carrière implique un processus de transition identitaire, que ce soit lors du parcours de formation, au moment de l'obtention d'une promotion ou lors de la transition d'un domaine professionnel vers un autre » (p. 2, traduction libre). Ainsi, pour les auteurs, chaque transition conduit au remaniement de l'identité professionnelle de la personne. Ce phénomène est d'autant plus complexe qu'il

repose non seulement sur l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences, mais aussi sur l'intégration des attitudes, des comportements et des valeurs, souvent implicites, qui sont inhérents à la nouvelle identité ciblée. Pour mieux comprendre le processus de transition identitaire du statut de doctorant à celui de professeur d'université dont il est question dans cet article, il convient d'examiner les concepts de transition et d'identité professionnelles.

La transition professionnelle

La vie d'un individu est ponctuée de transitions de différents ordres, qu'il s'agisse de l'entrée à l'école, du passage à l'âge adulte ou de la migration vers un nouveau lieu de vie. Balleux et Perez-Roux (2013) définissent la transition comme « un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités » (p. 102). En outre, les transitions « suppose[nt] d'articuler mouvement et direction, continuité et rupture, changement et résistance au changement » (Dupuy et Le Blanc, 2001, p. 63). Ces périodes de transition forgent l'expérience de vie d'une personne et renforcent sa capacité à faire face aux transitions futures.

En ce qui a trait aux transitions professionnelles, Masdonati et Zittoun (2012) rappellent qu'elles relèvent d'un certain nombre de situations, qu'il s'agisse de l'entrée dans la carrière, des moments de congés impliquant des sorties et des retours en emploi (maternité, formation, maladie), des changements de fonction, des périodes de perte d'emploi ou de retraite. Dupuy et Le Blanc (2001) soulignent, pour leur part, que l'entrée en fonction dans une nouvelle organisation à la suite de la période de formation demeure une phase critique du parcours de l'individu. En effet, les valeurs qu'a construites ce dernier lors de sa formation de même que dans ses activités professionnelles antérieures, le cas échéant, font l'objet de remaniements lors de l'entrée dans la nouvelle vie professionnelle.

Toujours selon Dupuy et Le Blanc,

[...] on peut aussi supposer que, plus en aval dans la trajectoire de vie, la découverte de nouvelles valeurs au cours de la transition oriente la construction ou la reconstruction des identités professionnelles, des représentations du métier et des attentes de rôles correspondants. (p. 70)

Ainsi, comme l'affirment Balleux et Perez-Roux (2013), les transitions professionnelles, en raison des tensions et de la déstabilisation qu'elles génèrent, engagent la personne dans un processus de déconstruction et de reconstruction de son identité.

L'identité professionnelle

Dubar (2007) précise que « [l]es identités, multiples et changeantes, sont aussi foncièrement incertaines et plurielles » (p. 20). Ainsi, l'individu n'est pas porteur d'une seule identité stable et persistante tout au long de sa vie, mais plutôt d'une mouvance identitaire, composée de multiples facettes, se régulant et s'adaptant aux différentes situations qu'il rencontre de même qu'aux personnes qui en font partie. C'est dans l'interaction entre soi et autrui que se construit cette identité.

Dans le milieu de travail, ces interactions sont multiples et mettent en scène les normes et les valeurs, personnelles et professionnelles, construites par l'individu à travers ses expériences passées, de même que celles véhiculées par l'organisation qui l'emploie, les supérieurs hiérarchiques, les collègues de travail et le corps de métier auquel il réfère (associations et ordres professionnels, syndicats, etc.). Le développement d'une nouvelle identité professionnelle s'opérationnalise par un processus de régulation de l'identité initiale, ou *de départ*, dans une perspective d'harmonisation avec l'identité souhaitée par la personne ou attendue par le milieu de travail, soit *d'arrivée*. Des tensions peuvent alors survenir et des approches parfois opposées peuvent entrer en conflit. Ainsi, l'intégration, par le nouvel employé, des normes et des valeurs du corps professionnel et de l'organisation constitue un élément fondamental de sa construction identitaire.

Lorsque l'intégration de ces normes et valeurs débute avant l'entrée en fonction, soit au moment de la formation initiale, et qu'elle se manifeste par la conformation de la personne aux attentes de l'organisation, Merton (1997) parle de « socialisation anticipatrice ». En contrepartie, Mègemont et Baubion-Broye (2001) évoquent une approche de la construction identitaire basée sur l'action volontaire du nouvel employé, ce dernier n'étant toutefois pas simplement

[...] le reflet des structures sociales qu'il intègre, dans la mesure où il peut en infléchir, voire en combattre, les influences par l'exercice d'une relative liberté de choix, c'est-à-dire par sa capacité à arbitrer entre différentes

options qui s'offrent à lui, à délibérer et à dépasser les contradictions que suscitent ses insertions consécutives et simultanées dans des milieux de socialisation diversifiés. (p. 20)

Ce processus de construction de l'identité professionnelle, on le devine, génère son lot de tensions et de négociations visant la reconnaissance de soi par autrui. Pour satisfaire sa quête d'affirmation, la personne mobilisera alors des stratégies identitaires qui, selon Lipiansky (2000),

[...] se déploie[nt] dans un contexte interactif où la conscience de soi est constamment influencée par le regard de l'autre, par les modèles identificatoires proposés par le contexte, par les mécanismes de comparaison sociale et de catégorisation et par la recherche de reconnaissance, de valorisation et d'intégration (ou de différenciation). (p. 360–361)

Dès lors, la transition identitaire telle qu'entendue dans cet article renvoie au processus complexe par lequel des NPU ont construit/déconstruit/reconstruit leur identité professionnelle au moment de leur transition du statut de doctorant à celui de professeur d'université.

Considérations méthodologiques

Les autorisations de procéder à la collecte des données ont été accordées par les bureaux d'éthique des universités auxquelles les chercheuses sont rattachées. L'ensemble des professeurs occupant un poste régulier dans les facultés et départements de sciences humaines et sociales de 4 universités situées dans l'est du Canada, soit deux grandes universités (plus de 40 000 étudiants) et 2 petites universités (moins de 10 000 étudiants), ont reçu une invitation, via leur adresse courriel professionnelle, pour participer à la recherche. L'échantillonnage intentionnel visait les professeurs occupant un poste menant à la permanence depuis un maximum de cinq années. Parmi les 24 volontaires qui se sont manifestés, on dénombrait 14 femmes et 10 hommes œuvrant dans 7 domaines distincts, soit : l'éducation (7), l'administration (5), la sociologie/travail social (4), la psychologie/psychoéducation (3), la politique (3), l'histoire (1) et la théologie (1). De ce

groupe, cinq participants ont obtenu leur poste avant d'avoir terminé leur doctorat, six ont été embauchés l'année de leur diplomation et les sept autres dans les trois années qui ont suivi. En outre, 17 d'entre eux ont occupé au moins une fonction professionnelle en dehors du milieu universitaire ou à l'université, 19 ont eu l'occasion de travailler à titre de chargés de cours et 13 en tant qu'assistants de recherche. Notons, par ailleurs, que 18 des 24 participants ont obtenu leur poste alors qu'ils avaient entre 30 et 39 ans.

Tableau 1*Profil des participants*

Pseudonyme (H) homme (F) femme (G) grande université (P) petite université	Domaine	Nombre d'années dans le poste	Groupe d'âge
Arnaud (H) (G)	Éducation	4	45-49
Barbara (F) (G)	Sociologie/travail social	2	35-39
Bastien (H) (G)	Éducation	1	30-34
Béatrice (F) (P)	Administration	1	35-39
Bruno (H) (G)	Administration	2	50-54
Clara (F) (P)	Psychologie/psychoéducation	1	30-34
Diane (F) (G)	Éducation	2	30-34
Élise (F) (G)	Politique	1	30-34
Florence (F) (G)	Politique	2	30-34
Hubert	Sociologie/travail social	5	60 et +
Jany (F) (P)	Administration	4	35-39
Jérémie (H) (G)	Administration	2	30-34
Jérôme (H) (P)	Administration	2	35-39
Liam (H) (G)	Éducation	2	35-39
Line (F) (G)	Sociologie/travail social	4	35-39
Louane (F) (P)	Sociologie/travail social	2	45-49
Manon (F) (G)	Éducation	1	30-34
Marc-Antoine (H) (G)	Théologie	1	55-59
Marie-Claude (F) (P)	Psychologie/psychoéducation	2	35-39
Michel (H) (G)	Politique	1	30-34
Nolwenn (F) (G)	Éducation	2	35-39
Patrick (H) (P)	Histoire	4	35-39
Roxane (F) (P)	Éducation	4	55-59
Sonia (F) (G)	Psychologie/ psychoéducation	3	30-34

Les participants ont pris part à un entretien individuel semi-dirigé d'une durée de 60 à 90 minutes. Les verbatims des entretiens ont été retranscrits puis transférés intégralement au logiciel *NVivo 10*, utilisé comme outil de traitement des données. Lors de l'analyse des premiers entretiens, les membres de l'équipe de recherche ont procédé à un codage parallèle à l'aveugle pour assurer la cohérence des codes et des catégories provisoirement établis de même que de ceux émergeant. Les membres de l'équipe ont par la suite révisé ce travail de codage et de catégorisation sur une base consensuelle afin de respecter le plus fidèlement possible le sens construit par les participants, avant même que le codage de l'ensemble du corpus des données ne se poursuive. Les catégories retenues, qui feront l'objet de la prochaine section, relèvent des éléments décrits dans le cadre conceptuel. Elles portent essentiellement sur la négociation des tensions, la construction de l'identité et les stratégies privilégiées par les participants.

Les résultats présentés dans la prochaine section s'appuient sur la co-construction de sens entre les chercheuses et les participants (Malo, 2006), comme le préconise la recherche interprétative.

Processus de transition identitaire

Cette section porte sur le processus par lequel les NPU que nous avons rencontrés ont effectué une transition de l'identité de doctorant à leur nouvelle identité de professeur. Les tensions ressenties et les négociations qui ont eu cours instruisent sur la façon dont la transition est vécue et sur celle dont la nouvelle identité se construit.

La négociation des tensions associées à la transition

La transition de l'identité de doctorant à celle de professeur s'apparente, pour Bastien, au passage du statut de l'apprenti qui s'initie au métier en effectuant, à moindre échelle, les tâches de l'expert :

[...] être au doctorat, c'était assumer les « bébés fonctions » du professeur. Donc, quand j'étais au doctorat, bien, j'ai enseigné, mais j'ai enseigné un seul cours. J'ai supervisé, mais c'était quelqu'un au baccalauréat. Je faisais des projets de recherche, mais c'était mes petits projets à moi.

Ainsi, le parcours doctoral permet d'apprendre, de se socialiser au métier. Toutefois, l'insertion des NPU dans la carrière n'est pas simple pour autant, même lorsqu'ils ont eu l'occasion de « s'exercer » beaucoup. Arnaud, Jérôme, Line, Hubert, Diane et Barbara ont effectivement découvert que, dans la réalité, la quantité de tâches attribuées au professeur d'université était nettement supérieure à ce qu'ils imaginaient.

Les processus transitoires vécus par les NPU rencontrés semblent fortement influencés par les situations, les contextes et les expériences antérieures qui ont ponctué leurs parcours pré-, péri- et postdoctoraux. Il apparaît d'ailleurs que plus l'ancrage dans la carrière antérieure est fort, pour ceux ayant exercé dans un milieu professionnel, plus les tensions sont significatives. Pour certains d'entre eux, comme en témoigne Barbara, le deuil de la profession exercée avant le doctorat s'est avéré difficile :

[...] la transition, ça a été brutal... j'ai accepté le fait que oui, ça va être ça ma carrière, déjà en partant, et que je [ne] vais pas retourner dans le monde de l'intervention ou dans le monde de la consultation...

Hubert, qui comme Barbara, a transité de la carrière de praticien à celle de professeur dans son champ professionnel, négocie sa nouvelle identité au regard du « syndrome de l'imposteur ». Il précise :

[...] j'avais le sentiment d'être un peu un étranger, puis c'est vrai que ça fait aussi un profil différent. C'est pas que les autres collègues me faisaient sentir la différence, mais c'est plus moi qui avais de la difficulté, dans le fond, à assumer cette posture-là, que, bien écoute là, t'es prof à l'université, t'enseignes, tu sais...

Marc-Antoine a ressenti un décalage lors de la transition entre l'ancienne et la nouvelle carrière, un retour au statut de novice :

Et là, tu dois réapprendre des mœurs, puis là [dans l'ancienne profession], après trente ans, t'es un sénior. Là [comme professeur], t'arrives, t'es un junior. Et à mon âge, c'est ce qui fait un peu drôle. Tu sais, t'es comme un junior.

Nolwenn, pour sa part, se déclare surprise de constater une forme de hiérarchisation des différents statuts d'emplois universitaires qui entre en conflit avec les valeurs qu'elle a acquises dans sa profession antérieure d'enseignante au secondaire :

Puis moi, ce qui m'a le plus frappée, parce que dans les écoles secondaires, il n'y avait pas vraiment de hiérarchie ; oui, il y a le directeur d'école, mais souvent c'est un ancien collègue. Puis on est plus en collégialité, on est plus en travail d'équipe. On est au même niveau que les techniciens. On est vraiment une équipe. En tout cas, à [l'Université X], je sentais vraiment qu'il y avait une hiérarchie entre les chargés de cours, entre un professionnel, entre un auxiliaire, puis entre un professeur qui, si on veut, est dans le haut de la hiérarchie. Puis, ça, c'était une hiérarchie à laquelle je [ne] croyais pas vraiment, puis, encore aujourd'hui, dans ma posture de professeure, c'est une hiérarchie que je [ne] veux pas mettre de l'avant.

La transition est aussi porteuse de tensions pour ceux qui ont effectué une migration géographique. C'est le cas d'Élise qui, en migrant d'un autre continent, a aussi fait face à un changement dans l'exercice de la carrière :

La première fois que j'étais au Canada, c'était pour l'entrevue d'embauche... j'ai passé quand même de bons longs mois pour m'acclimater... c'est plus la pratique du métier [de professeur d'université] qui est un grand choc... j'essayais de retrouver mes repères.

Jérémy, qui est aussi arrivé récemment au Canada, met en perspective les négociations interculturelles auxquelles il est confronté dans son enseignement et qui le contraignent à un remaniement identitaire :

[...] par exemple, j'avais un discours, en [pays d'origine], qui marchait bien. Un discours qui s'appuie sur mon expérience, mais qui [ne] marche pas du tout ici. Et ça, c'est très frustrant, parce que j'ai l'impression de couper une partie de moi qui est importante, en fait. Donc, ça, ça rabat un peu les cartes, quoi. Je me dis : « comment je vais donner du sens à mon travail d'enseignant en restant moi-même et, en même temps, en adaptant à ce que les étudiants attendent ? »

C'est parfois l'appropriation d'une nouvelle culture organisationnelle qui présente un défi, notamment lors d'un simple changement d'université, comme l'explique Manon : « Ça m'a fait un peu comme un choc étant donné que j'occupais déjà un poste ailleurs. Je me suis posé la question "est-ce que j'ai bien fait de changer d'université ? Est-ce que l'ambiance va toujours ressembler à ça ?" ».

Pour Diane, c'est l'adaptation à de nouvelles modalités d'enseignement, propres à l'université qui l'a embauchée, qui génère son lot de tensions :

[...] c'est vraiment quand même un choc; ici, on a des cours en ligne, on a des cours hybrides, on a des cours qui, aux études supérieures, sont à la fois à distance et en présentiel. Donc, c'est de gérer tout ça aussi, parce que d'une année à l'autre, d'un cas à l'autre, on a peut-être 40 étudiants cette année, 60 l'année suivante.

Pour les NPU qui ont été socialisés aux fonctions universitaires lors de leurs études doctorales, la transition semble s'être effectuée plus doucement. En effet, leur exposition préalable aux différentes tâches professorales pendant le doctorat, notamment en raison des contrats d'enseignement et de recherche qu'ils ont effectués, a facilité l'expérience. À ce sujet, Line évoque cette impression de prolongement de son expérience étudiante : « j'avais touché à plusieurs aspects de ce qui constitue la vie d'un prof... c'est un peu une continuité quand même, c'est très en continuité ». Diane, Michel et Liam, qui ont été embauchés par l'université où ils ont fait la majorité de leurs études supérieures, ont également ressenti cette impression de continuité. Pour eux, la transition s'est faite sans heurts puisqu'ils sont demeurés dans un milieu déjà connu.

Le directeur d'études doctorales joue, d'après les NPU, un rôle crucial dans la transition du doctorant vers la carrière professorale. Arnaud, Nolwenn, Marie-Claude et Béatrice estiment que leur directeur de thèse les a bien préparés à la diversité des tâches à accomplir. Comme en témoigne Arnaud :

[...] mon directeur m'a beaucoup aidé. Déjà, le fait de m'intégrer dans son équipe de recherche. [...] Ensuite, le fait de m'impliquer dans des activités d'écriture. Donc, on a écrit quelques articles ensemble. Ça aussi, ça prépare au métier. Et surtout, peut-être, la participation à une activité de communauté d'apprentissage. Donc, il a mis en place une communauté d'apprentissage

professionnelle où, aux deux semaines, le mercredi, on se voyait avec quelques collègues, mais aussi avec quelques partenaires du milieu.

Par ailleurs, certains participants ont reconnu que leur transition n'était pas encore achevée, alors qu'ils en sont toujours à négocier des éléments de rupture avec leur ancienne identité. Sonia considère qu'elle progresse favorablement : « C'est simple dans ma tête, comme : "OK, je suis en train de [me] développer, je suis dans la bonne voie" ». Cependant, Patrick a plus de difficulté à absorber le nouveau rythme de travail qui lui est imposé : « C'est comme si les choses se coupent du jour au lendemain. Tu passes de blanc à noir. Et moi, ça, c'est un petit peu trop vite, là ».

Qu'ils aient ou non été socialisés aux tâches professorales avant leur entrée en fonction, les NPU qui ont contribué à cette recherche ont fait face à des tensions de divers ordres qui ont exigé le recours à la négociation afin de faciliter leur transition.

Une identité en construction

Outre l'appropriation des paramètres de leurs nouvelles fonctions et de la culture de l'organisation universitaire qui les a embauchés, les NPU que nous avons rencontrés ont aussi eu à négocier la construction d'une nouvelle identité professionnelle. Diane explique qu'à lui seul, le processus de dotation d'un poste universitaire incite à des remaniements identitaires chez les postulants :

Je pense que le côté le plus difficile du côté identitaire, c'est que pendant qu'on fait des demandes pour des postes de prof, c'est très rare que la description, c'est exactement tes intérêts de recherche. Donc, j'avais l'impression que si je faisais une demande pour un poste, je devais un peu comme changer ma réflexivité sur mon identité...

Marie-Claude, de son côté, se questionne à savoir si ses valeurs personnelles trouvent écho auprès de celles véhiculées par son nouvel établissement universitaire :

« Est-ce que cette université-là me ressemble ? » C'est une question [que] je me suis posée souvent. Je pense que j'ai un deuil aussi à faire, justement, de la région [où est située l'Université Y], que j'adore... Je pense qu'ils ont une couleur très verte, très développement durable... et quand je suis arrivée

dans la région ici, c'était autre chose... Il y a quelque chose de plus rigide... J[*e n*]arrive pas nécessairement à mettre des mots, c'est plus un ressenti, mais culturellement, politiquement. Et donc, je suis encore en train de me demander si ça me ressemble.

Certains des participants à notre étude ont anticipé la carrière professorale dès les études universitaires, comme ce fut le cas pour Michel et Barbara, ou même collégiales, dans le cas de Liam : « Je me disais : “bon, prof de cégep ou peut-être même d'université”. J'y pensais, ce n'était pas comme une révélation, mais c'était sûr que c'est ce que je visais ». Pour Jérémy, c'était la carrière rêvée : « Parce que, moi, c'est ça que j'aime. J'ai envie de voyager, j'adore lire, je n'aime pas qu'on me dise ce que je dois faire et ce que je dois penser, j'aime bien faire les choses par moi-même ». Diane, pour sa part, précise : « côté identitaire, c'était la transition la plus facile. Je me suis construit cette identité avant même peut-être d'avoir entamé le poste ».

Si le parcours doctoral permet de se projeter dans les fonctions de professeur, ce n'est qu'une fois le diplôme en poche que le NPU perçoit sa légitimité. Ainsi, les NPU ayant été embauchés alors qu'ils n'avaient pas encore obtenu leur grade ont eu plus de difficulté à se considérer comme professeurs à part entière. Manon, qui a conjugué la finalisation de sa thèse avec ses nouvelles responsabilités de professeure, explique : « j'ai vraiment senti, quand j'ai fait ma soutenance..., j'ai vraiment réalisé que le regard de mes collègues sur moi était différent, comme si tout d'un coup je devenais, je [*ne*] sais pas, plus crédible avec le poste ». Dans le cas de Clara, qui a été embauchée en mai, ce n'est que lorsqu'on lui a attribué un bureau sur le campus, peu de temps avant sa première rentrée universitaire en tant que professeure, qu'elle a vraiment pris conscience de son nouveau statut de professeure.

La question de la validation de l'identité aux yeux d'autrui est au cœur du processus de transition identitaire des NPU. Comme l'exprime Sonia :

[...] c'était comme : « je suis une prof, donc... » Donc, c'était comme : « je [*ne*] suis plus étudiante, je suis expert ». Comme : « je suis approuvée », on peut dire, comme si j'avais reçu une validation sociale du fait que j'ai travaillé très fort, puis j'ai développé une expertise, puis j'ai fait du bon travail dans mon domaine, puis je peux comme combler ce rôle aussi.

Jany souligne d'ailleurs l'importance de la reconnaissance des collègues : « oui, je fais partie du département, je suis reconnue à part entière comme professeure ». Dans le cas de Jérémy, c'est ce regard différent porté sur lui par « ceux qui ne font pas de recherche » qui lui a fait prendre conscience que son identité évoluait et qu'on allait dorénavant le « catégoriser comme professeur d'université ». En validant son identité dans le regard d'autrui, Bastien, pour sa part, y voit une façon de se donner confiance :

[...] des fois, quand je sens que ça va juste faciliter le flot de la conversation, je fais juste dire que je suis prof, d'une certaine façon, puis euh... Ça m'amène une certaine confiance parce que justement, cette validation-là que je vois dans les yeux, bien tu sais, je sais qu'elle s'en vient si je fais juste dire que je suis prof [...].

Béatrice évoque le paradoxe qu'elle perçoit, lorsqu'elle participe à des colloques, de se sentir dorénavant mieux écoutée en raison de son récent statut de professeure :

[...] c'est plus l'*fun* d'arriver dans un colloque, dans un congrès, quand tu t'appelles « prof » que quand tu t'appelles « doctorante ». Parce que tu défends la même idée, mais là, tout le monde t'écoute. Et là, c'est un peu absurde, parce que tu n'es pas plus intelligente tout d'un coup, là.

Aussi, l'appropriation de l'identité qui est en construction évolue au fil des premières années de l'insertion professionnelle au fur et à mesure que la diversité des tâches à accomplir se précise, comme en témoigne Sonia :

Comme je suis dans la troisième année, maintenant, je le sens plus comme : « OK ! I got this! ». Dans les deux premières années, c'était comme : « I don't know what I'm doing! And I just, I have, I don't know what I'm doing at all, I have nothing, I just, like... » C'était vraiment une grosse, comme déstabilisation, mais maintenant, c'est plus comme : « j'ai mes cours, je sais ce que je fais, j'ai mes étudiants, je sais ce que je priorise, j'ai des choses à écrire, j'ai des données, donc je dois juste les écrire, puis c'est bon ».

Il semble également que la confiance des NPU en leurs compétences se développe en phase avec l'affirmation de plus en plus grande de leur identité de professeur. Soumettre une première demande de subvention rédigée avec son équipe de travail a

donné des ailes à Sonia : « je me suis sentie un peu comme dans un film de Marvel, tu sais, comme les superhéros ». Florence, pour sa part, a pris conscience de la valeur de son expertise lorsqu'elle a été invitée dans des centres de recherche interdisciplinaires. Cette confiance en soi qui se développe demeure cependant fragile et peut facilement basculer selon les situations rencontrées. Michel témoigne de cette vulnérabilité qu'il ressent face à ses étudiants :

Je trouve qu'il y a des journées, je suis très, comme fier : « Ah, j'ai fait une bonne job dans ce cours ». Mais quelquefois, comme juste pour des petites raisons, mais c'est juste un étudiant dans la salle qui rit... Et là, ça a un impact sur la confiance.

Line attribue à son actuel statut professoral, par rapport à son ancien statut de chargée de cours, le fait de se sentir plus crédible face à ses étudiants, d'avoir acquis un certain prestige. Clara, par ailleurs, témoigne de l'assurance qu'elle a gagnée face aux étudiants au fil des cours enseignés :

Le fait que j'ai déjà donné des cours, je suis beaucoup moins incertaine, surtout qu'au début, les étudiants nous confrontent un peu. Maintenant, je suis à l'aise de dire, quand quelqu'un me pose une question puis que je [ne] sais pas, je suis très à l'aise de dire : « je [ne] le sais pas ». Ça [ne] met pas en danger ma confiance en moi, ça [ne] m'ébranle pas comme ça a pu le faire lors de mes premiers cours. Si je [ne] sais pas, je [ne] sais pas.

Ainsi, lors des premières années dans leur nouvelle carrière, les NPU vivent des situations de continuité et de rupture assurant la construction d'une identité professionnelle dans laquelle ils se reconnaissent.

Des stratégies facilitant la transition identitaire

L'impératif de demeurer fidèle à soi-même (à ses valeurs, à ses croyances, à ses expériences, à sa personnalité, etc.), tout en épousant l'identité du professeur, amène la mobilisation de stratégies identitaires de la part des NPU. Ainsi, quelques-uns d'entre eux ont évoqué les stratégies qu'ils ont mises de l'avant afin de soutenir leur passage vers la nouvelle identité.

Hubert évoque l'importance de « garder sa couleur » — celle de praticien — afin de s'assurer d'une transition identitaire plus harmonieuse :

[...] ce qui a permis la transition, que la transition soit facile, c'est que j'avais connu, quand même, des chercheurs, des profs, tu sais, qui, effectivement, dans le fond, étaient très bien dans leurs rôles, puis qui essayaient vraiment d'être des profs, mais de garder leurs couleurs. Alors, ça, je me dis : « ah bien, c'est possible, aussi, d'enseigner, d'être prof à l'université, puis d'avoir une couleur qui est différente des autres ».

Bastien explique que sa transition identitaire a été facilitée par le déménagement de sa famille dans la région où il mène sa nouvelle vie universitaire : « je n'ai pas continué à baigner dans mon “ancien moi” longtemps ». Line, plus drastique, affirme qu'elle ne compte pas faire de compromis à propos de ses postures d'enseignement :

[...] moi, je vais faire lire ce que je veux à mes étudiants. C'est comme ça, c'est ça que je fais. Alors pour moi, le *deal* avec moi-même, il est clair, ça fait partie de ma stratégie d'intégration [...]. De rester authentique, pour moi, c'est une façon de m'intégrer, puis de [ne] pas avoir l'impression de me perdre dans cet univers institutionnel là.

Pour ceux qui, au-delà de l'identité de doctorant, ont eu à se détacher d'une identité professionnelle antérieure, la transition s'est inscrite dans une autre dimension et certains des NPU que nous avons rencontrés ont évoqué les stratégies qui leur ont permis de négocier les tensions associées à ce processus. Bruno, par exemple, a dû établir cette rupture avec son identité de praticien dès sa scolarité doctorale :

J'ai compris que je [ne] devais pas parler de mon passé dans mes cours de doctorat. Ce que j'avais vécu dans le monde pratique n'avait aucune importance dans les cours de doctorat. [...] Ça, c'est [l'Université Z]. Il y a des universités qui sont un peu plus pratiques. Pour nous, la théorie c'était un peu plus important que la pratique. Tu dois apprendre à te taire.

Louane, de son côté, a continué à travailler en tant qu'intervenante sociale jusqu'à la fin de son parcours doctoral. Elle apprend aujourd'hui à composer avec la perte de ses repères professionnels en conservant les liens créés avec son ancien milieu de pratique :

Je reste beaucoup sur le terrain. Je continue à avoir beaucoup de contacts avec les gens du terrain, avec des collègues ou des amis et ça m'aide, si vous voulez, à faire un peu, petit à petit, le deuil de mon rôle d'intervenante ou de travailleuse sociale. [...] J'avoue que ce lien m'aide à accepter beaucoup plus ma tâche actuelle parce que j'adorais ce que je faisais. J'adorais. Je me réveillais le matin et j'étais très contente d'aller au [nom de l'organisation], chose qui n'est pas le cas actuellement. Mais petit à petit, ça s'en vient, mais c'est tout à fait un autre enthousiasme, disons.

Les NPU que nous avons rencontrés ont témoigné des moments forts de leur transition identitaire. Ils ont perçu des éléments de continuité et de rupture dans le processus qu'ils ont vécu et ils ont évoqué quelques-unes des stratégies identitaires qu'ils ont mobilisées.

Discussion conclusive

Comme le soulignent Mègemont et Baubion-Broye (2001) : « les sujets ne réagissent pas tous de la même manière, ni au même rythme, à l'apprentissage de leur futur rôle professionnel. Ils n'interprètent pas de façon identique les expériences vécues durant leur parcours de mobilité » (p. 25). C'est aussi ce qui s'est produit pour les NPU que nous avons rencontrés. Malgré des parcours transitoires uniques à chaque individu, des tendances plus fortes se sont manifestées pour certains participants ou groupes de participants. En effet, l'analyse des résultats a mis en lumière que la transition de l'identité de doctorant vers une nouvelle identité de professeur d'université s'est vécue dans la continuité pour certains et par des expériences de rupture pour d'autres (Perez-Roux, 2014). Dans ce dernier cas, des perturbations de plus ou moins grande intensité ont été générées. L'inconfort alors ressenti a obligé les NPU à s'ajuster et à s'adapter, c'est-à-dire à s'engager dans un processus de négociation se traduisant, pour certains des participants à l'étude, par la mise en place de stratégies visant l'harmonisation des identités sous tension.

La transition identitaire dans la continuité

Les NPU qui ont été fortement socialisés aux fonctions universitaires pendant leur parcours doctoral ont ressenti avec moins d'intensité le passage d'une identité à l'autre, particulièrement pour ceux qui quittaient une substantielle « carrière d'étudiant » pour celle de professeur. Arnaud, Béatrice, Nolwenn et Marie-Claude ont mentionné le rôle crucial du directeur d'études dans leur préparation aux différentes facettes de la vie professorale. Leurs propos vont dans le sens de ceux de Gagnon (2020), à savoir que le rôle du directeur de thèse peut s'apparenter à celui d'un mentor soucieux d'assurer le développement autant professionnel que personnel du doctorant. Clara et Jérôme, d'ailleurs, utilisent le terme « mentors » lorsqu'ils évoquent leurs anciens directeurs de thèse auprès de qui ils continuent de chercher conseil. Tous les directeurs de thèse n'adhèrent cependant pas à cette description de leur rôle et, conséquemment, le modelage des bonnes pratiques du métier n'est pas toujours assuré, au détriment des doctorants.

Par ailleurs, quand s'ajoute à la socialisation au métier de Diane, Liam et Michel, la possibilité d'obtenir un poste de professeur dans l'université où ils ont effectué leurs études, la transition se fait plus aisément. Dans un tel cas de figure, non seulement les tâches professorales sont relativement connues, mais les lieux, les collègues et les dynamiques organisationnelles le sont aussi. Ces trois NPU ont tout de même eu à faire face à une part d'inconnu et aux problématiques pouvant en découler (tensions avec les étudiants ou entre collègues, gestion autonome des composantes de la tâche, etc.). Cependant, comme l'affirment Dupuy et Le Blanc (2001), si la transition constitue une période déterminante, on comprend que pour les anciens doctorants qui sont « de la maison », ce processus est grandement facilité.

Pour sa part, le processus de transition identitaire vécu par les NPU dont le projet professionnel s'orientait déjà depuis longtemps vers la carrière universitaire a favorisé l'intégration des normes et des valeurs de l'univers professoral avant même leur entrée en fonction comme professeurs. Le phénomène de socialisation anticipatrice, décrit par Merton (1997), semble ainsi s'être produit pour Michel, Barbara, Liam, Jérémy et Diane. Selon l'auteur, la socialisation anticipatrice opère par l'adoption des normes et des valeurs du groupe de référence porteur de l'identité à laquelle aspirent les nouveaux employés. Ainsi, c'est en se conformant aux modèles identitaires désirés, depuis l'époque de leur formation, qu'ils se définissent et assurent leur insertion professionnelle.

La transition identitaire à travers les expériences de rupture

D'après les témoignages que nous avons recueillis, les expériences de rupture semblent plus marquées chez les NPU qui ont effectué la transition d'une identité professionnelle antérieure au doctorat à celle de professeur. Le deuil de l'identité de praticien du domaine d'expertise s'est traduit par une perte de repères pour Barbara, Hubert, Bruno, Nolwenn et Marc-Antoine. En effet, ces anciens professionnels ont été contraints de « reconstruire » une identité nouvelle, ce qui a, dès lors, entraîné l'appropriation de nouvelles normes et valeurs (Balleux et Perez-Roux, 2013). Le travail de régulation que requiert ce double processus est d'autant plus exigeant qu'il s'effectue à un moment où, comme l'a exprimé Marc-Antoine, la transition exige de celui qui se percevait comme « sénior » dans une carrière d'adopter l'identité de « junior » dans une autre. Ainsi, comme ce fut le cas des participants de l'étude de Perez-Roux (2014), ces NPU « cherchent à trouver une forme de cohérence qui intègre les valeurs défendues tout en prenant en compte les multiples tensions inhérentes aux situations rencontrées » (p. 50).

Les stratégies de transition identitaire

Lorsqu'ils ont été consultés sur les stratégies qu'ils mobilisaient pour soutenir leur transition identitaire, la plupart des participants ont surtout évoqué des stratégies générales d'insertion professionnelle, comme demander l'aide d'un collègue, participer aux activités d'accueil proposées par l'employeur ou développer son autonomie. Les NPU, comme l'ont expliqué Ennals et al. (2016), ont essentiellement mentionné des stratégies relevant de la production du travail (faire) plutôt que des stratégies associées à la construction de leur identité (être, devenir et appartenir).

Il semble tout de même que, pour Sonia, Jany, Jérémy, Bastien et Béatrice, la validation de leur identité de professeur par autrui ait constitué une stratégie de transition identitaire. En effet, Deltand et Kaddouri (2020, citant Dubar, 1991) rappellent que : « ces transactions peuvent être assimilées à des stratégies identitaires dans lesquelles la transaction relationnelle tente “d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui” et la transaction biographique de trouver un équilibre entre l'identité héritée et l'identité visée » (p. 116).

En outre, quelques NPU ont mentionné l'importance de demeurer fidèle à soi-même et à ses propres croyances. Les actions qui vont dans ce sens permettent en effet à

l'individu de surmonter les moments de tension si, comme le suggèrent Balleux et Perez-Roux (2013) : « ce dernier a conscience de son unité, de sa continuité et s'il conserve une certaine maîtrise des choix qu'il peut opérer à un moment donné de sa trajectoire » (p. 107). La transition identitaire telle que les NPU en ont fait l'expérience fait en outre partie du processus plus large de développement de la personne, peu importe son issue. Comme le précise Perez-Roux (2014) :

Si la transition est charnière, elle ne constitue pas un vide de l'existence, un arrêt même momentané du parcours professionnel. À l'image du temps, elle poursuit son cours inexorablement, que la personne arrive à résoudre ou non son adaptation au nouveau contexte. (p. 110)

Les transitions s'inscrivent dans le parcours des individus et façonnent leurs relations à eux-mêmes et à autrui comme à leurs environnements professionnel, social et personnel. Il est étonnant de constater la paucité des écrits portant sur la transition identitaire des nouveaux professeurs d'université et sur les enjeux plus larges de leur insertion professionnelle lorsque l'on considère que ces thèmes ont été amplement couverts par la recherche auprès des enseignants du primaire et du secondaire au cours des dernières décennies. La carrière de professeur d'université demeure un champ à peu près ignoré des chercheurs, particulièrement dans la francophonie. Il apparaît cependant que les questions associées à l'insertion des nouveaux professeurs méritent d'être approfondies pour mieux soutenir les débuts de carrière difficiles et assurer le maintien en poste de ces derniers.

Références

- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherches et formations*, 74, 101–114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2150>
- Bentley, S. V., Peters, K., Haslam, S. A. et Greenaway, K. H. (2019). Construction at work: Multiple identities scaffold professional identity development in academia. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00628>
- Bernatchez, J. (2009). Principes, modalités et enjeux de l'évaluation des activités des professeurs d'université au Québec. *Questions vives*, 6(12), 13–27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.370>
- Billot, J. et King, V. (2017). The missing measure? Academic identity and the induction process. *Higher Education Research & Development*, 36(3), 612–624. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1288705>
- Bonneville, L. (2014). Les pressions vécues et décrites par des professeurs d'une université canadienne. *Questions de communication*, 26(2), 197–218. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9293>
- Coallier, J.-C. (2017, 14 septembre). *Insertion professionnelle des titulaires de doctorat : une responsabilité à assumer*. Acfas Magazine. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2017/09/insertion-professionnelle-titulaires-doctorat-responsabilite-assumer>
- Deltand, M. et Kaddouri, M. (2020). Rapport conflictuel entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui : analyse par les théories de la traduction et de la double transaction. *Recherches en éducation*, 42, 113–124. <https://doi.org/10.4000/ree.1536>
- Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, (2), 9–25. <https://doi.org/10.3917/rfas.072.0009>
- Dupuy, R. et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), 61–79. <https://doi.org/10.3917/cnx.076.0061>

- Dyke, N. (2006, 4 décembre). *Devenir professeur d'université au Québec : une insertion professionnelle laborieuse*. Affaires universitaires. <https://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/devenir-professeur-duniversite-au-quebec/>
- Dyke, N. et Deschenaux, F. (2008, novembre). *Enquête sur le corps professoral québécois : faits saillants et questions* [Rapport de recherche]. Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université. https://sppuqardev.uqar.ca/images/1sppuqar/publications/FQPPU/enquete_corps_professoral.pdf
- Ennals, P., Fortune, T., Williams, A. et D'Cruz, K. (2016). Shifting occupational identity: Doing, being, becoming and belonging in the academy. *Higher Education Research & Development*, 35(3), 433–446. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1107884>
- Gagnon, N. (2020). La préparation du CV de professeur d'université : le fruit d'un travail concerté entre le doctorant et son mentor. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 7(1), 25–30. https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/uo_fefe_re_winter_04_acc.pdf
- Gurnet, N. et Fusulier, B. (2019). L'éthos scientifique des chercheurs à l'épreuve de la reconversion professionnelle. Dans T. Perez-Roux, M. Deltand, C. Duchesne et J. Masdonati (dir.), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires : le sujet au cœur des transformations* (p. 261–282). Presses universitaires de la Méditerranée.
- Lipiansky, E. M. (2000). Hétérogénéité culturelle, stratégies identitaires, et interculturation paradoxale. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 359–373. <https://doi.org/10.7202/1016927ar>
- Loiola, F. A. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305–326. <https://doi.org/10.7202/009935ar>

- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2), 66–84. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/malo_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/malo_final2.pdf)
- Masdonati, J. et Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 1–21. <https://doi.org/10.4000/osp.3776>
- Mègémont, J.-L. et Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76(2), 15–28. <https://doi.org/10.3917/cnx.076.0015>
- Merton, R. K. (1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Armand Colin.
- Ottmann, J.-Y. (2017). La transition impossible, oubliée et déniée des doctorants de sciences « dures ». *Initio*, 6(1), 52–74. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02969917>
- Perez-Roux, T. (2014). Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition : entre projet institutionnel, (re)définition et appropriation d'une nouvelle mission. *Sociologies pratiques*, 28(1), 41–52. <https://doi.org/10.3917/sopr.028.0041>
- [Picard, F. et Leclerc, C. \(2008\)](#). L'insertion dans la carrière professorale au sein des universités québécoises : une analyse secondaire. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 38(1), 21–43.
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Spaulding, L. S. et Lunde, R. (2017). Women in distance doctoral programs: How they negotiate their identities as mothers, professionals, and academics in order to persist. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 49–71. <http://ijds.org/Volume12/IJDSv12p049-072Szapkiw2916.pdf>