

LES PHASES DE LA CARRIÈRE ENSEIGNANTE :

Un essai de description et de prévision

par Michael HUBERMAN

Suite au développement récent du domaine du « cycle de vie » humaine en tant qu'objet d'étude scientifique, toute une gamme d'études dans ce champ, y compris d'études traitant de la biographie professionnelle des enseignants, ont été publiées. Dans le présent article, il est question d'une étude suisse, à base d'entretiens multiples (n = 160), dans laquelle on trace les « trajectoires » professionnelles des enseignants secondaires. Lorsqu'on arrive aux phases ultimes de la carrière, il est question chez pratiquement tous ces enseignants d'un « désengagement », d'un désinvestissement de plusieurs aspects de la vie au sein de l'école. En essayant de prédire la qualité de ce désengagement (« serein » ou « amer »), une série d'analyses discriminantes ont été conduites. Il s'avère que les débuts vécus comme relativement faciles et positifs, ainsi qu'une préoccupation résolument pédagogique — plutôt qu'institutionnelle — constituent les meilleurs prédicteurs de la satisfaction professionnelle.

INTRODUCTION *

L'étude du cycle de vie humaine a passionné les esprits depuis fort longtemps, en tout cas depuis que philosophes et romanciers ont étudié les parcours et les

saisons de l'existence individuelle. En revanche, en tant qu'objet d'étude scientifique, la vie humaine a une histoire plus récente, et elle a pris des contours différents selon les disciplines d'étude. Par exemple, il y a une filière claire dans la littérature psycho-dynamique, commençant par les écrits de Freud, passant par les recherches célèbres de Henry Murray et de Gordon Allport, et culminant dans la conceptualisation normative d'Erickson (1950), « les 8 crises de la vie » et dans l'ouvrage clé de Robert White, *The Study of Lives* (1952). Dans l'ensemble, les études plus récentes et plus « populaires », comme celles de Vaillant, Gould et Levinson, ont poursuivi cette tradition.

Il y a une deuxième filière-clé, celle-ci de nature plus sociologique, qui a connu un essor remarquable dans les écrits de la célèbre « Ecole de Chicago, » (Park, Mead, Cooley, Thomas, Blumer) où l'on a restauré la méthodologie de l'histoire orale tout en élaborant une épistémologie puissante (l'interactionisme symbolique) permettant d'interpréter sans standardisation outrancière les données biographiques. C'est dans le cadre de ce mouvement qu'ont été conduites les analyses de la socialisation adulte et des déterminants de la « carrière » professionnelle qui ont constitué ce champ d'étude. Par exemple, la recherche de Becker (1970), portant sur les enseignants de Chicago, a été la première tentative d'appliquer cette approche à l'étude de l'enseignant.

Enfin, la troisième source essentielle a été les études de la série « Life-span developmental psychology, » publiées à partir de 1970 et qui ont intégré progressivement des conceptualisations et des données empiriques émanant de plusieurs disciplines : de la biologie, de l'histoire, de la sociologie, de la physiologie et surtout des sous-disciplines de la psychologie (cf., pour un exemple récent, Baltes et Brim, 1982).

Collectivement, ces sources ont formé une sorte de toile de fond pour l'émergence d'un intérêt accru porté à l'étude biographique en général et à l'étude biographique de l'enseignement en particulier. Alors que, dans les années 1960, il y avait une quasi-absence d'études de la carrière des enseignants, à l'exception de l'importante recherche de Peterson (1964), la décennie suivante en a déclenché une petite avalanche, et ceci dans plusieurs pays : aux USA (Newman, 1979, Cooper, 1982, Adams, 1982, Burden, 1981), en Angleterre (MacDonald et Walker, 1974 ; Ball et Goodson, 1985 ; Sikes et al., 1985), aux Pays-Bas (Prick, 1986), en Australie (Ingvarson et Greenway, 1984), en France (Hamon et Rotman, 1984), au Canada (Butt et al., 1985), etc. Jusqu'alors, la vaste majorité d'études sur l'enseignement avait porté unique-

* Le projet de recherche présenté ici a bénéficié d'un subside du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (1.693-0.82).

ment sur la période de formation initiale et sur l'entrée dans la carrière. A présent, nous commençons à mieux comprendre le destin professionnel des enseignants, ainsi que les déterminants de ce destin.

I. - QUELQUES QUESTIONS FASCINANTES DE RECHERCHE

Bien que nos propres recherches dans le domaine du cycle de vie aient débuté depuis longtemps, (Huberman, 1971, 1974), celles-ci n'ont été dirigées que plus tard vers l'enseignement proprement dit (Huberman et Schapiro, 1979). Conceptuellement, il s'agissait de combiner l'apport des approches psychologiques et psycho-sociologiques mentionnées ci-dessus, afin de répondre à une série de questions concernant la carrière des enseignants, qui, *tout simplement, nous passionnaient. Au niveau immédiat, nous voulions satisfaire une curiosité dévorante, sans trop nous demander à quoi celle-ci mènerait ; au niveau plus conceptuel, nous voulions savoir si les études « classiques » du cycle de vie individuelle se confirmaient lorsqu'on étudiait de près une population spécifique d'adultes, les enseignants secondaires.*

Quelles questions passionnantes ? Prenons le risque d'en livrer quelques-unes en vrac :

- Y a-t-il des « phases » ou des « stades » dans l'enseignement ? Est-ce qu'un grand nombre d'enseignants passent par les mêmes étapes, les mêmes crises, les mêmes événements-type, les mêmes dénouements de *carrière, indépendamment de la « génération »* à laquelle ils appartiennent, ou y a-t-il des parcours différents selon le moment historique de la carrière ?

- Comment est-ce qu'on se perçoit en tant qu'enseignant en classe à différents moments de sa carrière ? A-t-on la perception d'avoir changé ses modes d'animation, ses rapports avec les élèves, son organisation de classe, ses priorités, sa maîtrise de la discipline enseignée ? Se perçoit-on comme plus ou moins « compétent » avec les *années ? Si oui, quels domaines de compétence pédagogique* sont-ils en jeu ?

- Est-on plus ou moins « satisfait » de sa carrière à des moments précis de sa vie professionnelle ? Qu'est-ce qui constitue, en définitive, les « meilleures années » d'enseignement ? Si l'on avait à refaire son choix professionnel, rechoisirait-on l'enseignement ?

- Y a-t-il, comme un certain folklore l'entend, des moments de « ras-le-bol », de « crise », « d'usure » qui touchent une population importante ? Si oui, qu'est-ce qui les provoque ? Comment y fait-on face ?

- Finit-on, comme la sociologie institutionnelle l'insinue, par ressembler de plus en plus à l'institution dans

laquelle on travaille ? Devient-on plus prudent, plus conservateur, plus « fataliste » ?

- Qu'est-ce qui distingue, en cours de carrière, les enseignants qui finissent dans l'amertume de ceux qui finissent dans la sérénité ? A partir de quel moment peut-on discerner, voire « prédire », ce dénouement de carrière ?

Telles sont, en définitive, les questions qui ont constitué l'essentiel de la recherche menée en Suisse entre 1982 et 1986 et dont il sera question dans cet article.

II. - TENDANCES GÉNÉRALES DU CYCLE DE VIE DES ENSEIGNANTS

Conceptuellement, il y a diverses manières de structurer le cycle de vie professionnelle des enseignants. Nous avons opté pour une perspective classique, celle de la « carrière ». Dans la littérature consacrée à ce sujet (par ex., Super, 1957), on peut délimiter une série de « séquences » ou de « maxicycles » qui traversent non seulement les carrières des individus différents dans une même profession mais aussi celles des personnes exerçant différentes professions. Cela ne veut pas dire que ces séquences sont vécues toujours dans le même ordre, *ni que tous les membres de la profession les vivent toutes.*

Prenons, par exemple, les séquences dites « d'exploration » et de « stabilisation », celles supposées se produire en début de carrière. L'exploration consiste à faire un choix provisoire, à tenter de « faire le tour » de la profession, à y expérimenter un ou plusieurs rôles. Si cette phase est globalement positive, l'on aborde une phase de « stabilisation » ou « d'engagement », dans laquelle on se centre sur la maîtrise des facettes du travail, la recherche d'un secteur de choix ou de spécialisation, l'acquis d'un cahier des charges et des conditions de travail satisfaisants et, pour plusieurs, la tentative d'atteindre des rôles et des responsabilités plus importantes, prestigieuses, lucratives.

Les études empiriques montrent assez clairement qu'une telle séquence décrit un grand nombre, parfois même la majorité, d'une population étudiée, mais jamais l'ensemble. Comme Super (1985, p. 407) le remarque avec pertinence, il y a des gens qui se « stabilisent » tôt, d'autres le font plus tard, d'autres ne le font jamais, et d'autres encore qui se stabilisent et se déstabilisent par la suite. Le développement d'une carrière est ainsi un processus, non pas une série d'événements. Pour quelques-uns, ce processus peut bien paraître linéaire, mais pour d'autres il y a des plateaux, des régressions, des culs de sac, des dé clics, des discontinuités. Le fait de

trouver des séquences-type ne devrait pas cacher le fait qu'il y a des gens qui ne cessent jamais d'explorer, ou qui ne se stabilisent jamais ou qui se déstabilisent pour des raisons psychologiques (prise de conscience, changement d'intérêts, changement de valeurs) ou externes (accidents, changements politiques, crise économique).

Le concept de « carrière » a, toutefois, plusieurs avantages. D'abord, il permet de comparer des personnes exerçant différents métiers. Ensuite, il est plus focalisé, plus restreint que l'étude de la « vie » d'une série d'individus. Par ailleurs, et c'est important, il contient en lui-même une approche à la fois psychologique et sociologique. En effet, il s'agit d'étudier le parcours d'une personne dans une organisation — ou dans une série d'organisations — et ainsi de comprendre comment les caractéristiques de ces personnes influent sur cette organisation et, en même temps, en sont influencées.

Quel est donc le « cycle de vie » professionnelle de ces personnages ? Que savons-nous des « phases » ou des « stades » de la vie en classe, et quel est le rapport entre ces connaissances-là et la littérature plus générale portant sur le développement de l'individu à âge adulte ? Bornons-nous ici à la délimitation, sans analyse, des phases perceptibles de la carrière de l'enseignant. En effet, nous avons eu le loisir ailleurs (Huberman et al., 1988) de revoir en détail cette littérature empirique. Contentons-nous à présent de la résumer très succinctement, afin de passer rapidement aux données de la recherche suisse.

En commençant par l'entrée dans la carrière, il est surtout question dans les études empiriques à la fois de la « survie » et de la « découverte ». L'aspect « survie » traduit ce qu'on appelle communément le « choc du réel » : le tâtonnement, la préoccupation de soi-même (« Est-ce que je fais le poids ? »), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, etc. En revanche, l'aspect « découverte » traduit l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son programme, et de faire partie d'un corps de métier constitué.

On trouve, dans les recherches empiriques, toutes les variantes de ces deux aspects, ainsi que leurs déterminants. En les agglomérant sous la rubrique « exploration », on rejoint la littérature classique de la socialisation professionnelle. C'est le cas également de la deuxième « phase » identifiée dans la littérature conceptuelle et empirique, la « stabilisation ». Il s'agit ici de l'engagement définitif (du côté à la fois de l'individu et de l'institution), la libération d'une surveillance stricte, l'appartenance à un groupe de pairs, ainsi que, en ce qui concerne les paramètres proprement pédagogiques, la consolidation d'un répertoire de base au sein de la classe. Il est notam-

ment question, dans les études plus phénoménologiques, d'une plus grande « aisance » et « détente », d'un « confort psychologique « accru ».

Si les études empiriques sont assez univoques au sujet de ces phases initiales de l'enseignement, elles le sont moins par la suite. La piste principale, celle qui correspond aux tendances centrales des études empiriques, mène à une phase dite d'**expérimentation** ou de **diversification**. Pour les uns, il s'agirait de majorer son apport et son impact au sein de la classe, une fois établie la consolidation pédagogique de la phase de « stabilisation ». Pour les autres, l'enjeu est plus institutionnel ; une fois « stabilisé », l'on s'attaque aux aberrations du système qui, justement, réduisent l'impact virtuel en classe. Enfin, cette phase peut déclencher une recherche active des responsabilités administratives — ce qui introduit la problématique de l'ambition personnelle — ou de nouveaux défis, ce qui répondrait à une peur qui fait surface, celle de la routine.

Bien que la prochaine phase « modale », **remise en question**, soit solidement inscrite dans la plupart des études empiriques, ses origines et ses caractéristiques sont floues. Par exemple, les « symptômes » peuvent aller d'un léger sentiment de routine à une réelle crise existentielle face à la poursuite de la carrière. Par ailleurs, il n'y a pas d'indication que la majorité des enseignants passent par une telle phase, notamment la majorité de femmes. Quoi qu'il en soit, la phase modale suivante, **sérénité et distance affective**, présuppose que le problème soit surmonté, au moins chez un grand nombre. Dans les études empiriques, il s'agit plutôt d'un « état d'âme » ; l'on se sent moins énergique, voire moins investi, mais plus détendu, moins soucieux face aux problèmes courants en classe. Un autre leitmotiv apparaît lors de cette « phase », celui de la distance affective croissante vis-à-vis des élèves, une distance créée surtout par les élèves eux-mêmes.

Dans quelques études, il est question d'une phase à 50-60 ans pendant laquelle un nombre important d'enseignants deviennent « râleurs », en se plaignant de l'évolution des élèves, de l'attitude publique, de la politique éducationnelle et de leurs plus jeunes collègues. On aurait également tendance à croire, au sein de ce groupe, que les changements amènent rarement des améliorations du système. D'où le libellé, phase de **conservatisme et plaintes**, qui, bien entendu, rejoint le folklore ambiant et les études générales sur la relation entre l'âge et le conservatisme.

La littérature classique intervient également dans l'éclaircissement de la dernière phase signalée dans les études portant explicitement sur l'enseignement, celle du **désengagement**. Il s'agirait ici d'un repli progressif, ainsi

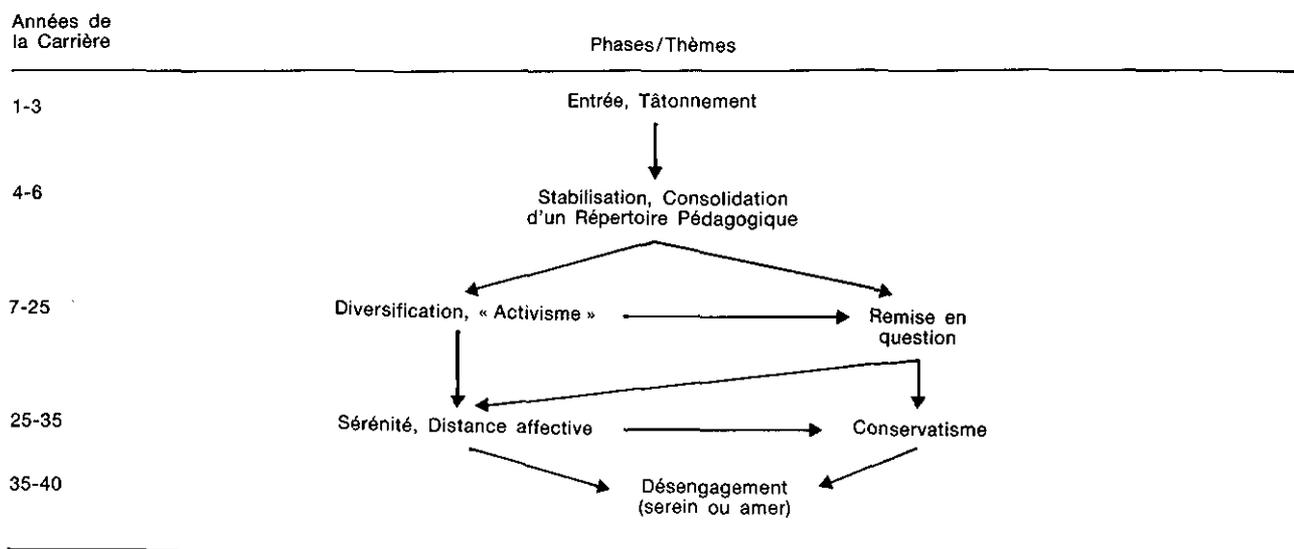
que d'une « intériorisation » accrue vers la fin de la carrière. La teneur générale est relativement positive ; l'on se détacherait progressivement, sans rancune, de l'investissement professionnel, pour consacrer plus de temps à soi, aux intérêts externes au travail, et à une vie sociale plus réflexive, voire plus philosophique. Toutefois, la démonstration empirique d'une telle phase dans l'enseignement n'a pas été faite de façon univoque.

III. - VERS UN MODÈLE DE SYNTHÈSE

A travers cette lecture très rapide et résolument interprétative de la littérature empirique — celle-ci étant

encore fragmentaire et embryonnaire — nous pouvons dépeindre une séquence « normative » dans le cycle de vie professionnelle de l'enseignant. Il y aurait ainsi des phases, des transitions, des « crises », etc., traversant la carrière de l'enseignement et touchant de ce fait un grand nombre, parfois la majorité, de ses praticiens. Sans avancer de modèle linéaire et monolithique (tout enseignant passant par chaque étape et le faisant dans la séquence décrite), nous avons tout de même parlé à plusieurs reprises de « tendances centrales » dans la carrière, autant dans les leitmotifs des différentes phases que dans l'agencement entre ces phases.

Résumons brièvement ces éléments. Très schématiquement, on peut tracer le parcours thématique suivant :



C'est un modèle schématique et spéculatif, mais il regroupe les tendances dessinées précédemment. Il préconise une filière en quelque sorte « unique » jusqu'à la phase de stabilisation, suivie de branchements multiples en mi-carrière, et qui se terminent à nouveau en une phase unique. Dépendant du parcours antérieur, cette dernière phase peut être vécue sereinement ou avec amertume. Le parcours le plus « harmonieux » serait le suivant : Diversification → Sérénité → Désengagement serein ; les parcours les plus « problématiques » seraient

- (a) Remise en question → Désengagement amer, et
- (b) Remise en question → Conservatisme → Désengagement amer.

Une tâche principale de notre recherche a été de « tester » le bien-fondé de ce modèle schématique et, surtout, de l'affiner. En effet, il y a certainement davantage de filières, et davantage de sous-groupes d'enseignants passant par des filières différentes. A la limite, l'identification de ces « sous-familles » d'enseignants serait plus significative que l'identification d'un parcours global qui n'atteint sa généralité qu'au sacrifice de trop de particularités essentielles.

Abordons alors les caractéristiques de notre étude du cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires genevois et vaudois.

IV. - MÉTHODES D'ENQUÊTE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

La plupart des recherches sur le cycle de vie professionnelle sont de deux types. Le premier type consiste en l'étude représentative d'une grande population, par l'intermédiaire d'un questionnaire structuré. C'est le modèle « sondage », qui peut comprendre jusqu'à 5 000-6 000 personnes. La deuxième variante est l'étude en profondeur d'une dizaine ou vingtaine de personnes, par le truchement d'un entretien non directif ou même d'une histoire orale (un récit biographique intégral fournit par le répondant). Nous avons opté pour un genre plus unique et bien plus difficile : une étude qui combine les aspects du questionnaire et ceux de l'entretien en profondeur.

L'instrument d'enquête unique était un formulaire d'entretien, comportant 14 questions de nature diverse. Certaines étaient totalement « ouvertes » et invitaient le répondant à structurer entièrement sa réponse à une question délibérément générale. D'autres revêtaient une forme double : ouverte au début, comme celles mentionnées ci-dessous, puis plus restreintes en fonction de la réponse fournie. D'autres encore étaient plus fortement structurées. Enfin, il y avait 3 questions à base d'instrumentation standardisée.

L'instrument d'entretien a subi plusieurs « itérations » avant d'être utilisé, y compris la soumission à deux « panels » d'experts. En outre, 15 entretiens pilotes ont été conduits.

Selon le répondant, l'entretien durait entre 3 et 9 heures, parfois en deux séances. Typiquement, la durée était de 5 heures. Il s'agissait donc d'un entretien approfondi, que les rapports et la nature des questions rapprochaient de la forme d'un entretien clinique.

Les données ont été dépouillées sur un protocole d'environ 30 pages par répondant. Ce protocole était construit afin de permettre la condensation des réponses (sans tri sélectif ni interprétation) et la comparaison ultérieure entre individus.

L'échantillon définitif (n = 160) est constitué de personnes ayant entre 5 et 39 ans d'expérience et ayant en 1982 une charge effective d'enseignement d'au moins 50 %. Il représente 6 % du corps enseignant du Cycle d'Orientation de Genève (enseignement secondaire inférieur) et 11 % de celui du Collège de Genève (enseignement secondaire supérieur, section gymnasiale). Inclus dans l'échantillon également : 20 enseignants du Collège vaudois (enseignement secondaire inférieur, section pre-gymnasiale), en tant qu'échantillon exploratoire.

La distribution se présente comme suit :

Tableau 1
Distribution des enseignants selon l'établissement et le nombre d'années d'expérience (n = 160)

Etablissement	5-10 ans d'expér.		11-19 ans d'expér.		20-29 ans d'expér.		30-39 ans d'expér.	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Cycle d'Orientation (n = 88) (55 %)	18	22 %	35	40 %	20	23 %	14	15 %
Collège de Genève (n = 52) (32,5 %)	11	21 %	16	31 %	14	27 %	11	21 %
Collège vaudois (n = 20) (12,5 %)	9	45 %	11	55 %	—	—	—	—
Pourcentage du total		24 %		39 %		21 %		16 %

Les hommes (n = 73) représentent 46 % de l'échantillon et les femmes (n = 87) en représentent 54 %. Les femmes sont légèrement sur-représentées par rapport aux populations de référence à Genève.

La répartition des disciplines enseignées reflète bien celle de la population de référence, à l'exception d'une sous-représentation (a) d'enseignants d'histoire-géographie au Collège de Genève, et (b) d'enseignants de langues modernes au Cycle d'Orientation.

Il convient de noter qu'environ 40 % de l'échantillon genevois a débuté à l'école primaire ou dans un des établissements de l'enseignement secondaire (Ecole Ménagère, Ecole d'Arts et Métiers) existant avant la création de la structure actuelle (création du Cycle d'Orientation et du Collège mixte). Il s'agit, bien entendu, des enseignants plus âgés, ceux entrant dans l'enseignement public avant 1962 (dans le cas du Cycle d'Orientation) ou avant 1968 (dans le cas du Collège mixte).

Enfin, 48 % de l'échantillon enseigne à temps complet, en majorité les hommes (63 %). En revanche, les postes à temps partiel sont dominés par les femmes (78 % des postes à mi-temps, 71 % des postes à trois quarts temps).

V. - LES PHASES DE LA CARRIÈRE : LEITMOTIVE ET FACETTES

Comme le rapport technique de cette recherche comprend quelque 700 pages, et que le volume sous presse (Huberman et Collab., op. cit.) représente une condensation d'environ deux tiers. Nous ne prendrons ici qu'un seul volet de l'étude, mais un volet qui reprend en partie l'hypothèse d'une séquence-type de la carrière telle que nous l'avons développée plus haut.

Lors de l'entretien, il y avait deux moments au cours desquels l'enseignant était invité à repenser à l'ensemble de sa carrière. Dans la première question, il était amené à « découper » sa carrière en phases — sans aucune autre consigne précise — et à décrire chacune d'entre elles.

En effet, cette première question posée aux enseignants représente en quelque sorte la clé de lecture de l'entretien lui-même, car le répondant y survole toute sa carrière depuis l'entrée dans l'enseignement jusqu'au moment de l'entretien. En examinant sa trajectoire et en la découpant en « étapes » ou en « phases », c'est le répondant lui-même qui en dégage les thèmes principaux.

Globalement, ces thèmes sont de deux sortes : un thème « métaphorique » (la découverte... la noyade... poser mes bases... le second souffle... rentrer dans le rang) et un thème du type « jalon personnel, familial ou administratif » (les suppléances... avant ma nomination... après mon mariage... monter au supérieur... les études pédagogiques). Chez les enseignants plus expérimentés

(20-40 ans de carrière), apparaît un 3^e thème. Celui-ci évoque un moment historique ou social qui traverse l'enseignement secondaire, comme la création du Cycle d'Orientation, l'introduction de la mixité ou les « événements » de 68.

A travers les techniques d'analyse de contenu et de condensation progressive des données qualitatives (v. Miles et Huberman, 1984), les thèmes et les facettes de chaque étape ont été dépouillés, puis superposés. Cette superposition aboutit à un graphique récapitulatif de chaque sous-groupe. Chaque graphique représente le nombre d'années évoqué pour chaque phase, un thème global pour chaque phase, les leitmotivs et les facettes des phases et les facteurs externes qui influent sur la carrière. Une illustration se trouve ci-dessous. Elle décrit le groupe de femmes du Cycle d'Orientation ayant entre 5 et 10 ans d'expérience. Utilisons ce graphique pour suivre le parcours de ces femmes, qui constituent un des 16 sous-groupes pour lesquels un graphique analogue a été élaboré.

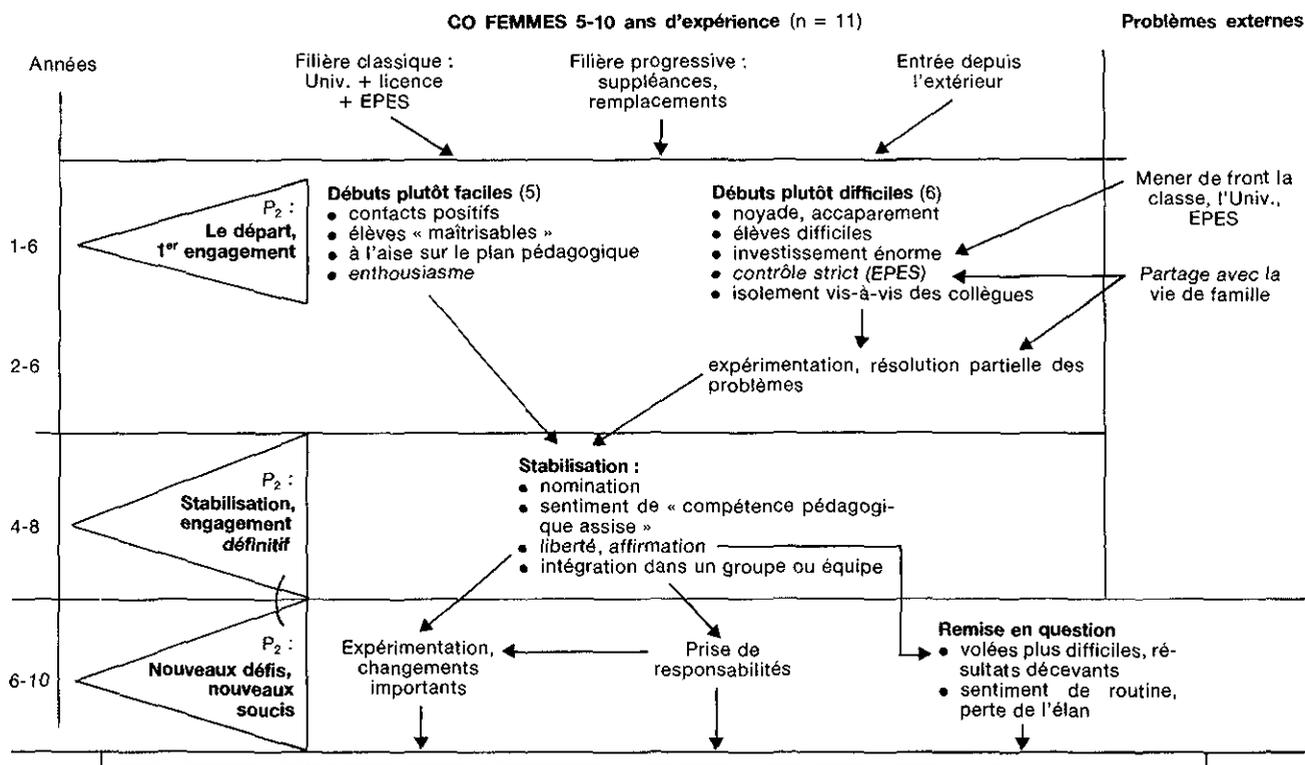


Figure 1
Itinéraire professionnel d'un sous-groupe de l'échantillon

Pour ce sous-groupe, l'analyse des leitmotifs et des facettes évoqués fait ressortir clairement 3 phases : les débuts, la stabilisation et « nouveaux défis, nouveaux soucis ». Pour celles évoquant des « débuts faciles » (environ la moitié), il est question de contacts positifs avec les élèves, du sentiment d'avoir affaire à des élèves « maniables » et, pour quelques-unes, d'un grand enthousiasme qui nourrit un investissement majeur. En revanche, pour les débuts difficiles, c'est une quasi-litanie : accaparement par l'investissement requis, par la tension ou l'incertitude ou par le tâtonnement continue ; élèves difficiles à manier et, pour quelques-unes, des problèmes de contrôle administratif « trop étroit » ou même « policier », ou bien des problèmes d'isolement par rapport aux collègues.

La deuxième phase s'appelle « Stabilisation et engagement ». Elle signifie surtout (a) l'engagement administratif, par la nomination ; (b) la décision de rester dans l'enseignement ; (c) la consolidation pédagogique ; et (d) le sentiment d'autonomie — « J'ai mes classes, mes élèves ; je peux faire comme je veux. Plus de visites, plus de "supervision". Je suis libre. »

Dans l'analyse de l'ensemble des sous-groupes, ce thème de « stabilisation, vécu positivement », est une constante. Dès lors, on peut se poser la question suivante : que faut-il pour « bien » se stabiliser ? Quels en sont, en quelque sorte, les « prérequis », les conditions à remplir ? A travers l'analyse des thèmes et des facettes, on a pu extraire 6 « conditions de stabilisation » :

1. **S'engager définitivement** : ne plus rester à cheval sur plusieurs carrières possibles ;
2. **Etre nommé** : avoir une stabilité d'emploi.
3. **Avoir des classes « maniables » et des rapports satisfaisants avec les élèves**, en sachant notamment à quel niveau, dans quelle section on veut travailler et en y obtenant des heures principales d'enseignement.
4. **Maîtriser les facettes pédagogiques de base** : la discipline, l'organisation de l'année, disposer de cours et d'exercices intéressants, savoir pratiquer le travail en groupe hétérogène.
5. **Réunir autour de soi un noyau de collègues « conviviaux »** et avec qui l'on peut collaborer.
6. (surtout pour les femmes) **Trouver un équilibre avec la vie de famille**, notamment en étant largement disponible auprès des enfants.

Pour ceux arrivant à la 3^e phase, « Nouveaux défis, nouveaux soucis », les parcours divergent. Pour un sous-groupe, la suite est vécue positivement (diversification, expérimentation, investissement dans les changements institutionnels). Pour d'autres cette phase représente une

prise de responsabilité (président de groupe, responsable de bâtiment). Pour d'autres encore, la 3^e phase est problématique. C'est la routine qui s'installe, le taux d'énergie qui baisse, la maîtrise en classe qui est menacée par des volées plus difficiles.

En suivant la trajectoire à travers ces phases, on peut regrouper les enseignants qui passent par les mêmes étapes et évoquent les mêmes facettes. On aboutit ainsi à 4 scénarios-type :

Carrière harmonieuse : débuts faciles, stabilisation, approfondissement et diversification et/ou prise de responsabilités.

Harmonie acquise : débuts difficiles, résolution, stabilisation, approfondissement et diversification.

Remise en question : débuts faciles, stabilisation, remise en question devant le sentiment de routine ou de lassitude et/ou devant des volées plus difficiles.

Carrière difficile : débuts difficiles, résolution partielle, stabilisation, remise en question.

VI. - LES ITINÉRAIRES-TYPE

Ayant parcouru les itinéraires de 16 groupes d'enseignants, variant de 5 à 40 années d'expérience et de 28 à 65 ans, nous avons tenté quelques analyses transversales à travers l'identification des « scénarios » qui regroupent les enseignants des différents sous-groupes. Ainsi, en appliquant cette même technique de « superposition progressive », nous avons réanalysé les graphiques récapitulatifs en fixant un seuil minimal (normalement de 15 %) des cas qui suivent **exactement** les mêmes séquences entre les mêmes leitmotifs évoqués. Par exemple, dans le premier groupe (v. plus bas) de 34 enseignants, une filière-type devait être suivie par au moins 5 personnes pour être reprise dans l'analyse.

cette démarche a produit 4 itinéraires-type : **Harmonie acquise, Remise en question, Remise en question résolue/non-réolue, et Renouveau, avec suite positive/négative**. Les deux premiers scénarios regroupent surtout les « jeunes » (5-10 ans, 11-19 ans d'enseignement), et les deux derniers comprennent surtout les « moins jeunes » (20-29 ans, 30-39 ans). Regardons les tour à tour :

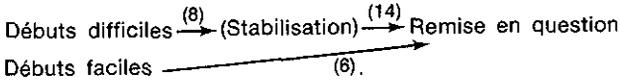
1. **Harmonie acquise** (5-10 ans, 11-19 ans d'expérience)

Débuts difficiles $\xrightarrow{(13)}$ Stabilisation $\xrightarrow{(13)}$ Expérimentation/
Diversification

13 maîtres constituent 17 % des personnes de ces deux groupes ayant fourni une réponse à cette question.

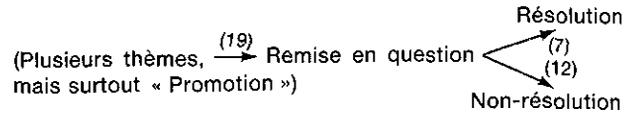
C'est un taux élevé si l'on considère qu'il s'agit de leit-motive fournis **spontanément**, sans sondes ni suggestions. Sans doute, cet itinéraire correspond à une voie assez « archétypique » par laquelle on passe en début de carrière.

2. Remise en question (5-10 ans 11-19 ans d'enseignement)



14 personnes constituent 18 % de la population de référence. C'est en quelque sorte l'itinéraire-type « appareillé » au précédent, et il est nettement plus pénible. Là aussi, nous aurions affaire à un parcours « archétypique ».

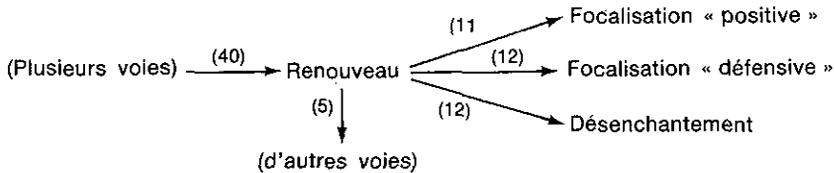
3. Remise en question, avec résolution et non-résolution (11-19 ans, 20-29 ans d'enseignement)



C'est évidemment la poursuite de l'itinéraire « Remise en question chez les plus jeunes. Il finit « mal », si l'on peut dire, chez la majorité, mais ce n'est pas encore l'étape ultime de la carrière. Numériquement, ces 19 personnes constituent 25 % de la population de référence ayant répondu à cette question.

4. Renouveau, avec une suite positive ou négative (11-19 ans, 20-29 ans, 30-39 ans d'expérience)

C'est l'itinéraire le plus représentatif. Dans la première partie du parcours, il regroupe 40 % des répondants des 3 groupes concernés. Comme il y a plusieurs embranchements par la suite, ce pourcentage diminue.



Ce parcours est le plus lié à un contexte historique précis, celui des années 1962-1974 (le « renouveau »). Il n'est donc pas évident que les plus jeunes vont nécessairement passer par là. Cependant, ce thème de focalisation revient constamment chez les plus âgés, qu'ils aient été associés aux réformes ou non. On est là, peut-être, devant un autre thème « classique » qui intervient en fin de carrière et qui comporte deux branchements : une focalisation « sereine » et une focalisation « amère ».

Ici « focalisation » signifie surtout repli, tri sélectif, travail dans son coin, diminution de l'investissement sur le plan institutionnel et, relativement souvent, plaintes vis-à-vis de l'état actuel des choses contre lequel on cherche à se protéger. Tel Candide au terme de péripéties multiples, on cultive son jardin, en regrettant les surlendemain des réformes structurelles qui ont déçu.

Examinons, à ce propos, quelques données plus statistiques. En effet, la distribution des leit-motive est révélatrice. Le leit-motiv « Focalisation, tri » est évoqué spontanément par 47 % des cas arrivés à ce stade (n = 91), et le leit-motiv « Désinvestissement, repli » par 37 %. Précisons que ce ne sont pas nécessairement des leit-motive amers ou résignés ; ils représenteraient plutôt une recanalisation des énergies. **Mais ce profil est plutôt frappant**

lorsqu'on le compare avec la phase médiane, laquelle a un caractère volontaire, énergique, investi, public. Il est frappant aussi lorsqu'on constate que les hommes ont « investi » les leit-motive activistes en mi-carrière plus fortement que les femmes, alors que ces mêmes hommes, en fin de carrière, évoquent davantage que les femmes les leit-motive « focalisation » et « désinvestissement ».

Tous se passe comme si les hommes misaient davantage sur leur carrière que les femmes, lesquelles maintiennent d'autres investissements tout au long de leur carrière. Cela fait que la satisfaction professionnelle est moins décisive pour celles-ci sur le plan affectif ; elles paraissent mieux encaisser les déceptions et moins s'enthousiasmer lors des réussites, et donc maintenir un niveau d'engagement plus constant vers la fin de la carrière. En revanche, pour les hommes, notamment ceux du secondaire inférieur, c'est une progression plus saccadée, en quelque sorte la croisade suivie du repli. D'autres données de la recherche corroborent cette inférence.

Le fait qu'il n'y ait pas de différences par rapport aux leit-motive de la dernière phase entre les enseignants des différents groupes (11-19 ans, 20-29 ans, 30-39 ans d'expérience) renforce l'hypothèse que ces leit-motive transcendent les facteurs sociaux et historiques, au moins

partiellement. En effet, il est même possible que ces thèmes soient suffisamment « classiques » pour décrire les fins de carrière dans de multiples professions, à de multiples moments historiques.

VII. - PEUT-ON PRÉDIRE UN DÉNOUEMENT DE CARRIÈRE HEUREUX OU MALHEUREUX ?

Au vu de ces données qualitatives, nous n'avons pas pu résister à la tentation de chercher une « voie royale » menant à la focalisation positive. Il s'avère que seule une séquence contient une proportion très élevée de dénouements heureux :

Promotion → Expérimentation/ → Focalisation positive
Renouveau

Ce n'est pas la seule voie, mais c'en est en quelque sorte la plus sûre. Il s'agit surtout d'enseignants ayant 30-39 ans d'expérience et dont la majorité décrit ses propres débuts en termes soit « d'enthousiasme » soit de « volées faciles ». Autrement dit, ces gens débutent bien, si l'on peut dire, et ils paraissent bien terminer leur carrière — non sans des moments pénibles. Cependant, l'inverse n'est pas aussi clair ; ceux débutant dans la difficulté n'ont pas nécessairement une plus grande chance de terminer dans la « focalisation négative ».

En revanche, les voies royales vers la focalisation négative sont plus claires. Nous avons d'une part la séquence « Stabilisation → Remise en question → Focalisation négative/non résolution ». D'autre part, il y a la séquence « Expérimentation/Renouveau → Focalisation négative ». Dans le premier cas, ce sont surtout les enseignants du groupe 20-29 ans d'expérience qui en sont victimes. Dans le second, ce sont les plus âgés (30-39 ans d'expérience) qui, manifestement, ont mal vécu les grandes réformes, soit par rapport à leur mise en œuvre, soit par rapport à leurs retombées.

Enfin, en utilisant les mêmes données, converties en codes alphanumériques, nous avons conduit une série d'analyses multivariées permettant de « prédire » le dénouement de la carrière. Plus précisément, nous avons essayé d'isoler les facteurs antécédents qui « discriminent » entre une carrière aboutissant à la « réalisation/satisfaction » et une carrière aboutissant au « désenchantement ». Avec une telle problématique, la méthode de choix est celle de l'analyse discriminante. Celle-ci permet notamment de spécifier le rôle joué séparément et relativement par chaque variable entrée dans l'équation et, en même temps, de calculer l'influence conjointe des variables sur une réponse de « satisfaction » ou de « désenchantement » dans la dernière phase évoquée par le répondant.

Tentative 1 : l'analyse des leitmotives

Prenons d'abord les leitmotives de la première phase, celle regroupant les enseignants qui ont débuté dans l'enseignement public avant la création du Cycle d'Orientation et du Collège dans sa structure « réformée ». En appliquant les règles statistiques d'usage, nous aboutissons à 4 leitmotives qui discriminent entre la satisfaction et le désenchantement en fin de carrière. Toutefois, le pouvoir discriminant de chaque variable, ainsi que des variables prises collectivement, est très modeste. La corrélation canonique n'est pas significative, et ce sont surtout trois leitmotives, « période agréable », « enseignement traditionnel » et « frustration, attente de mieux » qui, sans être significatifs, expliquent la variation. Autrement dit, bien que l'influence soit modeste, une première phase « agréable » anticipe une dernière phase « satisfaisante », alors qu'une première phase passée dans la « frustration » et dans ce qui est perçu comme « l'enseignement traditionnel, figé », anticipe — mais un peu moins — le « désenchantement » en fin de carrière.

Abordons ensuite les leitmotives de la phase des débuts au CO et au Collège sous sa forme actuelle. Théoriquement, la prédiction devrait s'améliorer, car on est plus près de la dernière phase de la carrière. Celle-là s'avère la meilleure (corrélation canonique = .32, p. 08) sans être tout à fait significative. A l'examen des coefficients standardisés de la fonction discriminante, l'on voit que les leitmotives « promotion sociale » et « années plutôt faciles » jouent le plus grand rôle et sont eux-mêmes corrélés avec l'axe « satisfaction ». Ainsi, un début caractérisé par la promotion (du primaire au secondaire, du secondaire inférieur au secondaire supérieur) et/ou par les années pédagogiques faciles anticipe un dénouement de « satisfaction ». Anticipe, mais n'assure pas — la prédiction ne joue exactement que pour 19 personnes (66 %) évoquant la réponse « satisfaction » dans la dernière phase.

L'analyse des leitmotives en mi-carrière produit une prédiction améliorée (corrélation canonique = .45, p. 06), ainsi que 7 leitmotives qui discriminent de façon significative ou presque entre les réponses « satisfaction » et « désenchantement » à la phase ultime. Mais la fonction discriminante est la mieux représentée à travers deux leitmotives, « accalmie, retour au traditionnel », et « Interrogation, remise en question ». Et ceux-ci prédisent surtout la réponse « désenchantement » en fin de parcours. Cette « accalmie », comme nous l'avons vu dans l'analyse qualitative, représente le soulagement chez ceux se disant « broyés » par les événements de mai 1968 et heureux que le système ait repris des contours plus traditionnels dans les années 1975-1985.

Récapitulons. Une phase ultime de « satisfaction » est prédite, mais de façon modeste, par une première étape,

précédant la création du système actuel, vécue comme « période agréable », et par une phase des débuts, dans le système moderne, caractérisée par la « promotion sociale » ou par les « années faciles » sur le plan pédagogique. **C'est un peu comme si les « bons débuts » anticipaient les « bons dénouements ».**

En revanche, une première étape de « frustration, attente de mieux » dans ce qui est perçu comme « l'enseignement traditionnel, figé » n'est pas prometteuse, pas plus qu'une phase « d'interrogation, remise en question » en mi-carrière. Ces leitmotifs anticipent, sans toutefois déterminer, une dernière phase de désenchantement.

Enfin, nous n'avons pas pu résister au désir de mettre tous les leitmotifs dans l'équation et de voir si l'addition linéaire prédisait la probabilité d'une dernière phase de satisfaction ou de désenchantement. Pour résumer, la fonction discriminante qui ressort est la mieux représentée par 6 variables. La corrélation canonique est significative (.47, p .02), **mais seule la contribution de deux leitmotifs ajoute de façon significative à la fonction. Ce sont « accalmie, retour au traditionnel », qui anticipe toujours le « désenchantement », et « période agréable », qui anticipe la « satisfaction ».** Les deux leitmotifs, rappelons-le, interviennent avant la création du système actuel et décrivent donc surtout la volée de 30-40 ans d'expérience. On pourrait ainsi croire qu'une forte sous-population de ces « vieux routiers » a bien vécu sa carrière, du moins au début et à la fin. Ce n'est déjà pas mal.

Tentative 2 : l'analyse des facettes

Le travail ici a été un peu différent. Vu le nombre important de facettes, nous les avons condensées par le truchement d'une analyse factorielle. Ensuite a été calculé un score factoriel sur chaque facteur pour chaque répondant terminant son récit par un leitmotif de « satisfaction » ou de « désenchantement ». Dès lors, la méthode statistique choisie est l'analyse de variance, suivie de l'analyse de régression multiple (stepwise).

Commençons par les facteurs extraits de la phase précédant la création du CO et du Collège dans sa forme actuelle. Les analyses sont peu concluantes. Quant à la phase « des débuts », les analyses sont légèrement plus décisives. Les deux facteurs entrant dans la régression et s'approchant d'un seuil significatif sont **maîtrise pédagogique contre tâtonnement** (un facteur bi-polaire), associée à la satisfaction, et **remise en question**, associée au désenchantement. Toutefois, les choses sont peu jouées à ce point, statistiquement parlant, avec seulement 7 % de la variance expliquée.

On arrive enfin à une prédiction significative sur le plan statistique dans l'analyse des facettes de la mi-

carrière, mais celle-là n'est pas très déterminante (11 % de la variance expliquée). Les facteurs qui comptent sont **désillusion**, en rapport avec le désenchantement en fin de parcours, et **efficacité**, associée à la satisfaction. **Ainsi, deux facteurs à résonance pédagogique, « maîtrise pédagogique » et « efficacité », semblent anticiper un dénouement de carrière positif, alors que deux facteurs plus globaux et en partie structureaux, « remise en question » et « désillusion », anticipent le désenchantement. En particulier, une phase d'interrogation forte en mi-carrière semble plus difficile à rectifier par la suite.** En effet, il y aurait moins de probabilité de vivre un « deuxième souffle » qu'une fin de carrière insatisfaisante. D'autres données de la recherche confirment fortement cette tendance : une forte remise en question en mi-carrière tend à se reproduire périodiquement par la suite, non pas à se convertir progressivement en « sérénité » professionnelle.

Enfin, nous avons fait une analyse analogue avec les facteurs de la troisième phase. Comme ceux-ci étaient très proches temporellement — parfois même simultanés — des jugements de « satisfaction » et de « désenchantement », plusieurs se sont révélés très significatifs. Pour le pôle « satisfaction », les facteurs les plus significatifs sont **satisfaction** (p < .001), **expérimentation et équilibre** (p < .001) et **efficacité**, tri (p .04). Pour le pôle « désenchantement », les facteurs significatifs sont **amertume** (p < .001) et **usure** (p .003). Ce sont également les mêmes variables qui entrent d'abord dans la régression et qui, prises ensemble, expliquent 71 % de la variance.

Ce ne sont pas, à proprement parler, autant des prédicteurs de fin de carrière que des accompagnateurs. Rester actif, garder une activité externe à l'école, obtenir de bons résultats, trier entre les tâches pour en trouver les plus intéressantes : ces choses constituent ce qui est jugé globalement comme la « satisfaction ». En revanche, l'amertume (perception des conditions de travail plus ingrates, des obstacles au changement, des conflits avec la direction) et l'usure (élèves plus difficiles ou amorphes, sentiment de routine) s'accumulent pour produire un jugement de désenchantement.

Il reste un dernier exercice : celui consistant à faire entrer dans l'équation tous les facteurs mentionnés pour les 4 phases évoquées. Nous l'avons fait par le truchement d'une analyse discriminante, en anticipant que la fonction discriminante soit dominée par les facteurs de la dernière phase (ce qui fut le cas). Mais il fallait voir si certains thèmes émergent plus tôt dans la carrière se révéleraient tout de même significatifs.

Le résultat est assez satisfaisant. Six facteurs entrent dans l'équation qui définit la fonction discriminante (corrélation canonique = .84, p < .001). La classification prédit correctement 89 % des cas de « désenchantement » et

97 % des cas de « satisfaction ». Bien entendu, ce sont les facteurs de la troisième phase (**satisfaction, expérimentation et équilibre, amertume**) qui déterminent conjointement et le mieux la fonction discriminante. Toutefois, un facteur de la phase des débuts, **maîtrise** (par opposition à « tâtonnement »), joue un rôle significatif, ainsi que deux facteurs de la phase médiane, **efficacité/détente et désillusion** (échec des réformes, conflits avec la direction).

Ainsi, le fait de s'estimer satisfait ou désenchanté en fin de carrière n'est pas encore déterminé en début de carrière, mais à ce stade l'aisance pédagogique est un bon signe. C'est surtout lors de la phase suivante que les choses se précisent. A nouveau, le sentiment d'efficacité et de détente sont prometteurs, et la remise en question forte ne l'est pas, pas plus que la résistance aux réformes majeures (le leitmotiv « accalmie, retour au traditionnel »). Enfin, cette analyse suggère que c'est l'investissement pédagogique, au sein de la classe, qui est plus « payant » en termes de satisfaction professionnelle, que l'investissement dans les réformes de structure, même si ces moments de « renouveau » sont perçus très favorablement au moment de les vivre.

CONCLUSIONS

Si l'on revient au modèle de synthèse présenté dans la première partie de cet article, on constate que les données suisses se situent bien dans les parcours identifiés dans d'autres études empiriques. L'apport de notre étude est d'avoir cerné **les trajectoires entières**, plutôt

que de s'être adressé à l'une ou l'autre phase ; c'est la première fois que l'ensemble des phases de la carrière a été étudié empiriquement, et ceci auprès d'un échantillon provenant de plusieurs groupes d'âge.

En outre, cette étude permet de discerner les contours d'une carrière « harmonieuse », ainsi que de ceux d'une carrière « désenchantée », et d'en identifier les étapes décisives. Reste à voir si, à partir de ces données, les carrières harmonieuses peuvent être « construites » délibérément ou si les carrières malheureuses peuvent être contournées. De nombreuses indications dans la recherche suggèrent que oui. Par exemple, nos analyses suggèrent qu'un paramètre crucial est **la manière dont les établissements sont gérés**. Schématiquement, une gestion de nature essentiellement « administrative » finirait par produire des taux de « routine » ou de « désenchantement » relativement élevés chez le corps enseignant, et ceci assez tôt dans la carrière. En revanche, un directeur qui **gère les carrières** de son personnel enseignant, en restant sensible aux défis et aux écueils des différentes étapes auxquelles parviennent ses enseignants, crée ainsi un lieu de travail professionnel dans lequel on paraît bien vieillir, un lieu dont on se désengage nettement moins au fur et à mesure des années. C'est visiblement une piste prometteuse, et c'en est une que nous comptons poursuivre dans la prochaine étape de nos recherches.

Michael HUBERMAN

Faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation
Université de Genève

Références

- ADAMS, R. (1982), Teacher Development : A look at changes in teachers' perceptions across time. *Journal of Teacher Education*, 23, 4, 40-43.
- BALL, S. & GOODSON, I. (eds.) (1985), *Teachers' Lives and Careers*. Lewes, UK : Falmer Press.
- BALTES, P. & BRIM, O. (1982), *Life-Span Development and Behavior*, vol. 4. New York : Academic Press.
- BECKER, H. (1970), The career of the Chicago schoolmaster. In H. Becker (ed.), *Sociological Work : Method and Substance*. Chicago : Aldine.
- BEDARD, R. (1984), Les modèles de développement de l'adulte. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 10, 3, 447-463.
- BURDEN, P. (1981), Teachers' perceptions of their personal and professional development. Cited in S. Feiman-Nemser, Learning to teach. In L. Schulman et F. Sykes (eds.), *Handbook of Teaching and Policy*. New York : Longman, 1985.
- BUTT, R., et al. (1985), *Individual and Collective Interpretations of Teachers' Biographies*. Lethbridge, Canada : University of Lethbridge.
- COOPER, M. (1982), *The Study of professionalism in teaching*. Paper presented at American Educational Research Association, New York.
- ERIKSON, E. (1950), *Enfance et Société*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- GOULD, R. (1978), *Transformations : Growth and change in adult life*. New York : Simon & Schuster.
- HAMON, H. & ROTMAN, P. (1984), *Tant qu'il y aura des profs*. Paris : Editions du Seuil.
- HUBERMAN, M. (1971), *Adult Development and Learning from a Life-Cycle Perspective*. Paris : Royaumont.
- HUBERMAN, M. (1974), *Cycle de Vie et Formation*. Vevey : Editions Delta.
- HUBERMAN, M. & SCHAPIRA, A. (1979), Cycle de vie et enseignement : Changements dans les relations enseignant-élèves au cours de la carrière. *Gymnasium Helveticum*, 34, 2, 113-129.
- HUBERMAN, M. et collaborateurs (1988), *La vie des enseignants*. Paris, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- INGVARSON, L. & GREENWAY, P. (1984), Portrayals of teacher development. *Australian Journal of Education*, 28, 1, 45-65.
- LEVINSON, D., et al. (1978), *The Seasons of a Man's Life*. New York : Knopf.
- MACDONALD, B., & WALKER, R. (1974) *Safari*. Colchester, UK : Centre for Applied Research in East Anglia.
- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1984), *Qualitative Data Analysis : A sourcebook of new methods*. Beverly Hills. CA : Sage.
- NEWMAN, K. (1979), *Middle-aged, experienced teachers' perceptions of their career development*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco.
- PETERSON, W. (1964), *Age, teachers' role and the institutional setting*. In B. Biddle & W. Elena (eds.), *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York : Holt, Rinehart.
- PRICK, L. (1986), *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*. Amsterdam : Vrije Universiteit Amsterdam.
- SIKES, P. (1985), The life cycle of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (eds.), *Teachers Lives and Careers*. Lewes, UK : Falmer Press.
- SIKES, P., et al. (1985), *Teacher Careers : Crises and continuities*. Lewes, UK : Falmer Press.
- SUPER, D. (1957), *The Psychology of Careers*. New York : Harper & Row.
- SUPER, D. (1980), A life-span, life-space approach to career development, *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.
- SUPER, D. (1985), Coming of age in Middletown. *American Psychologist*, 40, 4, 405-414.
- WHITE, R. (1952), *The Study of Lives*. New York : Dryden.