

# NOTES CRITIQUES

---

## LA CARRIÈRE DES ENSEIGNANTS

BALL (Stephen), GOODSON (Ivor) (eds.). — *Teachers' Lives and Careers*. Sussex, Royaume-Uni: Falmer Press, 1985. — 279 p.

SIKES (Patricia), MEASOR (Lynda), WOODS (Peter) (eds.). — *Teacher Careers: Crises and Continuities*, Sussex, Royaume-Uni: Falmer Press, 1985. — 263 p.

### Séquences-types de la carrière

Conceptuellement, il y a diverses manières de structurer le cycle de vie professionnelle des enseignants. Comme dans mes propres recherches, les auteurs des deux textes dont il sera question plus loin ont opté pour une perspective classique, celle de la « carrière ». Typiquement, cette perspective comporte une série de « séquences » qui, très souvent, traversent des professions, par exemple, une séquence-type de carrière commençant par « l'exploration », suivie d'une phase de « stabilisation ».

Que savons-nous des « séquences » de la vie des enseignants (c'est-à-dire de la vie en classe) et quel en est le rapport avec la littérature plus générale portant sur le développement de l'individu d'âge adulte ? Globalement, à travers l'ensemble des recherches à ce sujet, on peut discerner une séquence-type qui réunit un grand nombre, mais en aucun cas la totalité, des carrières examinées. Cette séquence commence, assez logiquement du reste, par *l'entrée dans la carrière*, où il est surtout question 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, le doute sur soi (« 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 à ce sujet, 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 des paramètres proprement pédagogiques, c'est-à-dire, de la consolidation d'un répertoire de base au sein de la classe. Il est notamment 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 passe 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'opinion 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.

Globalement, les modèles normatifs élaborés à partir de la littérature empirique convergent avec la séquence que l'on vient de dessiner dans ses plus grandes lignes. On trouve, comme l'appelle R. Kuhlen, « une courbe d'expansion et de repli » au cours de la vie professionnelle. Ainsi, les phases de la socialisation professionnelle seraient suivies des stades de « puissance » ou d'« avancement » sur le plan hiérarchique ou par rapport à la maîtrise du domaine. Il suivrait une étape de « bilan », ce qui donnerait lieu à un détachement très progressif.

Cependant, dès le moment où l'on parle d'une séquence de « phases » jalonnant la carrière, l'on prête le flanc aux critiques légitimes mettant en question des séquences prétendument universelles malgré des différences de condition sociale ou de période historique. D'où le danger, voire l'invalidité, d'un modèle purement ontogénétique, où seul l'âge chronologique déterminerait l'état actuel de la progression d'un stade à un autre. Or, il est évident que l'âge est, en soi, une variable « vide », sans influence causale.

### L'approche des chercheurs britanniques

Face à ce dilemme, les auteurs des deux ouvrages en question ont tenté une opération périlleuse, celle de combiner une approche biographique et une optique contextuelle. Il est question à la fois de la vie quotidienne des enseignants britanniques, telle que ces personnes la livrent au cours d'entretiens peu structurés, et des facteurs institutionnels et conjoncturels qui éclaircissent le déroulement de ces carrières professionnelles. Ainsi, J. Beynon nous livre un chapitre dans l'ouvrage édité par Ball et Goodson qui donne la parole à Mr. Pickwick,

un enseignant frustré et amer en fin de carrière, qui nous raconte une jeunesse faite d'enthousiasme et d'engagement, jeunesse qui cède la place progressivement au désenchantement devant l'indifférence de ses collègues et l'usure provenant d'une succession de cohortes d'élèves difficiles. Entre ces larges extraits du récit de M. Pickwick, Beynon fournit un commentaire discret, dans lequel il met en relief les événements historiques, les contraintes institutionnelles et les attentes professionnelles ambiantes qui expliqueraient en partie l'évolution de cette carrière.

Cette structure est commune aux deux ouvrages. Dans chaque chapitre, un cadre conceptuel large (généralement de nature sociologique) est posé au départ. Il s'ensuit des extraits d'entretiens qui illustrent la problématique du chapitre, sans que cette illustration ne devienne pour autant une « démonstration » ou une « confirmation » des hypothèses du départ. On a plutôt l'impression que, de manière générale, les auteurs restent assez proches des contours du matériel brut, en dégageant des leitmotivés situés dans les données elles-mêmes plutôt que d'en tirer des inférences conceptuelles fortes. Ce procédé, il faut l'avouer, est plutôt rare dans les ouvrages à ce sujet.

Vraisemblablement, c'est le choix de méthode qui produit ce résultat. En effet, les auteurs des deux volumes font un plaidoyer en faveur de « l'histoire de vie », elle-même une variante de « l'histoire orale » pratiquée par les sociologues et psycho-sociologues américains de « l'École de Chicago » des années 1930-1950. Dans cette méthode, on fournit simplement quelques questions-cadre au répondant qui, simplement, se raconte, établit sur place sa propre biographie. De temps à autre, le chercheur intervient pour poser une question, demander un éclaircissement, recentrer légèrement le cours du récit, mais l'accent est mis sur l'intégrité du récit de l'acteur, lequel récit est retranscrit intégralement avant l'analyse. Cette technique a produit, surtout dans les années récentes, un foisonnement d'études empiriques, tant en France et au Canada francophone que dans les pays anglo-saxons. Toutefois, ces deux textes-ci constituent la première contribution éditée commercialement et consacrée exclusivement à la carrière de l'enseignant en situation scolaire.

La vertu de cette technique, comme l'indiquent plusieurs auteurs de chapitres, est qu'elle rend toute la complexité, la subjectivité, le désordre, la contradiction, la richesse inhérents à la vie d'un individu, sans ordonner ce matériel selon un cadre prématurément rationnel ou uniforme. Cependant, la conduite d'une analyse transversale, ainsi que la préparation d'un manuscrit, exigent bel et bien une mise en ordre. Dans le cas présent, les éditeurs ont fait des choix. Dans le premier volume, Ball et Goodson ont trié parmi les textes préparés initialement pour une conférence ceux qui concernent surtout l'ensei-



gnement secondaire et, parmi ceux-ci, plusieurs chapitres consacrés aux difficultés de travailler dans une école globale (« comprehensive school »). Dans le second volume, Sikes, Measor et Woods ont pris un échantillon de 24 enseignants secondaires, dont la moitié enseignent une branche scientifique et l'autre moitié une branche artistique.

On sent également la présence d'un cadre conceptuel proche de la sociologie institutionnelle. Deux influences sont dominantes. On discerne d'abord l'influence de P. Woods, qui s'intéresse à la théorie des rôles professionnels, notamment au tiraillement entre les exigences du type « professionnel » et les contraintes du type « bureaucratique ». On relève ensuite l'empreinte de C. Lacey, qui s'insère dans la problématique de la socialisation professionnelle. Pour Lacey, l'enseignant fait face aux contraintes sociales et institutionnelles qu'il rencontre à différents moments de la carrière en opérant des « réponses stratégiques », telles que la soumission, l'adaptation ou la « redéfinition » stratégique de la situation. Dans plusieurs chapitres des deux volumes, on trouve des essais partiels d'application de la grille de Lacey — sans résultats concluants, du reste.

En effet, l'intérêt de ces ouvrages réside dans la qualité du matériel brut : les récits de vie dont on reproduit de multiples extraits ponctués de commentaires qui recadrent les citations, c'est-à-dire, qui clarifient l'évolution du contexte scolaire britannique, la conjoncture économique, les paramètres institutionnels propres à tel établissement dont il est question dans l'extrait reproduit. Ce n'est pas seulement que ces récits sonnent vrai, ou qu'ils recourent d'autres études faites en Europe, en Australie ou en Amérique du Nord. C'est aussi que ce matériel, tout en traitant de thèmes très divers, finit par produire une image saisissante de l'enseignement secondaire britannique tel que ses praticiens le vivent de l'intérieur.

Alors que dans le texte édité par Ball et Goodson il n'y a pas de regroupement thématique, le recueil de Sikes, Measor et Woods essaie d'établir une sorte de répertoire thématique au sein du matériel brut : les contraintes économiques, historiques et sociales qui pèsent sur la conduite quotidienne du métier ; l'influence du directeur d'école sur l'ambiance institutionnelle ; les rapports avec les élèves ; le rôle de la discipline enseignée ; l'organisation du travail pédagogique, etc. Cependant, comme les données n'ont pas été recueillies selon un découpage thématique donné ou suggéré aux répondants, ces regroupements, opérés après coup, sont quelque peu artificiels. Des extraits sur la « discipline en classe », par exemple, regroupent des propos de personnes face à des situations, des préoccupations, des moments historiques différents, de sorte que les remarques sur les attitudes à prendre face aux élèves difficiles sont

moins intéressantes que les perspectives individuelles dans lesquelles ces propos, souvent banals en soi, s'insèrent.

Une chose, toutefois, ressort clairement : les enseignants britanniques de ces échantillons vont mal. Leur image de marque auprès du public est mauvaise, ce qui baisse le moral professionnel (R. Webb, dans Ball et Goodson). Il manque de diversité dans le travail, ceci dans une carrière où l'on « plafonne » rapidement, sans issue intéressante (C. Bennett, dans Ball et Goodson). On passe progressivement de la générosité pédagogique au conservatisme borné, à carapace dure (Riseborough, dans Ball et Goodson ; chapitre 6 dans Sikes, Measor et Woods). Les pressions de conformisme interne à l'école agissent de façon à saper l'engagement initial et finissent par pénétrer les conduites individuelles de façon insidieuse et durable (chapitre 4, dans Sikes, Measor et Woods). Il est vrai qu'on a eu affaire récemment aux analyses analogues des études nord-américaines et européennes, mais celles-ci ont présenté tout de même quelques plages de satisfaction au milieu d'un paysage plutôt sombre. Toutefois, certaines études de caractère plus journalistique, comme par exemple l'ouvrage de Hamon et Rotman en France, ont bien rendu une image très problématique de l'enseignement secondaire contemporain, notamment en ce qui concerne les filières « non-gymnasiales ».

Sur le plan proprement scientifique, ces ouvrages ont quelques failles. Dans l'ouvrage édité par Ball et Goodson, on a affaire souvent à des études exploratoires, dont les procédés d'échantillonnage, de méthodologie et d'analyse restent très flous. Malgré le caractère plus uniforme des données recueillies par Sikes, Measor et Woods, ces problèmes ne sont pas résolus dans le deuxième ouvrage. Nous ne savons pas, par exemple, si les extraits des entretiens représentent l'ensemble des entretiens, ou même s'ils sont représentatifs de l'ensemble de l'entretien en question. Autrement dit, les procédés d'analyse et d'interprétation restent opaques, et ceci au sein d'une méthodologie (celle de l'histoire orale) qui se prête très facilement au choix très sélectif, et donc biaisé, des données mises en évidence.

Il se pose également le problème dans les deux cas d'un recueil plutôt centrifuge. Chaque chapitre constitue en quelque sorte un univers en soi, et déploie un cadre conceptuel particulier, ce qui rend difficile la transposition d'un cadre de référence au chapitre suivant. Avec chaque chapitre, on recommence à neuf, en changeant parfois d'une optique résolument psychologique à une perspective macrosociologique. D'où l'impression parfois d'une fragmentation excessive, laquelle n'est pas résolue par les chapitres d'introduction et de synthèse. En effet, ceux-ci ont tendance plutôt à ajouter encore d'autres cadres de référence ou de nouvelles matrices d'interprétation. Il s'y ajoute le problème du contexte particulier de l'école britannique.

Il y a des chapitres entiers qui restent pratiquement impénétrables si l'on ne maîtrise pas l'organisation sociale et administrative du sous-système scolaire dont il est question.

Ceci dit, quelques contributions sont, à mon avis, des tours de force, telle l'analyse psychologique du cycle de vie professionnelle (P. Sikes, dans les deux ouvrages); l'étude de L. Measor des « incidents critiques » dans la vie de l'enseignant (également dans les deux ouvrages, dans une forme légèrement différente); le chapitre de J. Nias (dans Ball et Goodson) portant sur l'influence des groupes de référence parmi le corps enseignant; et l'étude de J. Beynon (dans Ball et Goodson) consacrée à l'interaction entre changement institutionnel et trajectoire professionnelle. On est ici, à la fois sur le plan conceptuel et empirique, sur un terrain solide et aux prises avec des données riches. Ce sont justement des données de cette qualité, assorties de matrices d'interprétation larges et puissantes, qui nous permettront de voir clair dans l'étude de la vie professionnelle des enseignants.

Michaël HUBERMAN

HUBERMAN (Michaël) et al. — *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires*. — Vol. II: Résumé de la recherche. — Université de Genève, 1987. — 90 p.

Il s'agit pour ce volume II d'un résumé d'une recherche d'une très grande ampleur, que les auteurs qualifient eux-mêmes de « démentielle », et « d'entreprise hollywoodienne »: cinq années de travail pour récolter et analyser 160 ateliers approfondis, d'une durée moyenne de cinq à six heures dont les transcriptions ne font pas moins de 30 à 40 pages chacune. Ce travail comprend quatre volumes.

Le volume I doit contenir le « rapport technique », le volume III est intitulé « Les phases de la carrière » et le volume IV « Étude exploratoire auprès de vingt enseignants dans le Canton de Vaud ».

Ce résumé présente la méthodologie et les grandes lignes des résultats de la recherche. Disons qu'il met en appétit pour la lecture des volumes qui ne sont pas encore publiés, mais qu'il ne permet pas d'apprécier le cheminement de la démarche, ni l'apport de ce travail considérable à la connaissance de la psychologie et de la sociologie des enseignants du second degré.