

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 11 (1989)

Heft: 2

Artikel: L'image de soi professionnel à différents moments de la carrière : le parcours des enseignants romands

Autor: Huberman, Michael

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786376>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

L'image de soi professionnel à différents moments de la carrière: le parcours des enseignants romands

Michael Huberman

Les études à caractère scientifique du cycle de vie humaine apparaissent plus souvent et, parmi celles-ci, des recherches portant sur le cycle de vie professionnelle des enseignants. En effet, les enseignants se perçoivent différemment à différents moments de la carrière, et ces perceptions influent sur le travail en classe et, plus généralement, sur l'engagement professionnel. Dans cette étude (n = 160) d'enseignants secondaires genevois et vaudois, un profil général fait jour au-delà de multiples différences inter-individuelles: le niveau initial d'engagement et d'énergie baisse de manière significative vers la mi-carrière, et donne lieu à davantage de détachement, voire de résignation. En revanche, on se perçoit progressivement comme plus détendu, serein, confiant et, sur le plan pédagogique, efficace.

INTRODUCTION*

L'étude du cycle de vie humaine a passionné les esprits depuis toujours, 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

* Le projet de recherche présenté ici a bénéficié d'un subside du Fonds national suisse de la recherche scientifique (1-693-0-82).

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'Erikson (1950), «les 8 crises de la vie» et dans l'ouvrage célèbre 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 la recherche influente 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 uniquement 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.

1. 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 récemment vers l'enseignement proprement dit (Huberman et Schapira, 1979). Conceptuellement, il s'agissait de combiner l'apport des approches psychologiques et psychosociologiques 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 à une curio-

sité 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 confirmeraient 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 types, 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 la 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 en jeu?

Est-on plus ou moins «satisfait» avec la carrière à des moments précis de l'enseignement? Qu'est-ce qui constitue, en définitive, les «meilleures années» d'enseignement. Si l'on avait à refaire son choix de métier, choisirait-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 l'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?

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

2. 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 classique sur 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», supposées se produire en début de carrière. L'exploration consiste à faire

un choix provisoire, à investiguer les contours de la profession, à y expérimenter dans un ou dans 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 concentration ou de spécialisation, l'acquis d'un cahier des charges et de 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 «stabilisent» tôt, d'autres qui le font plus tard, d'autres qui ne le font jamais, et encore d'autres 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 déclics, des discontinuités. Le fait de trouver des séquences types ne devrait pas cacher le fait qu'il y a des gens qui ne cessent jamais d'explorer, ou qui ne 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 personnes? 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 en 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 pour 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, 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 profession-

nelle. 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 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 «rôleurs», 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.

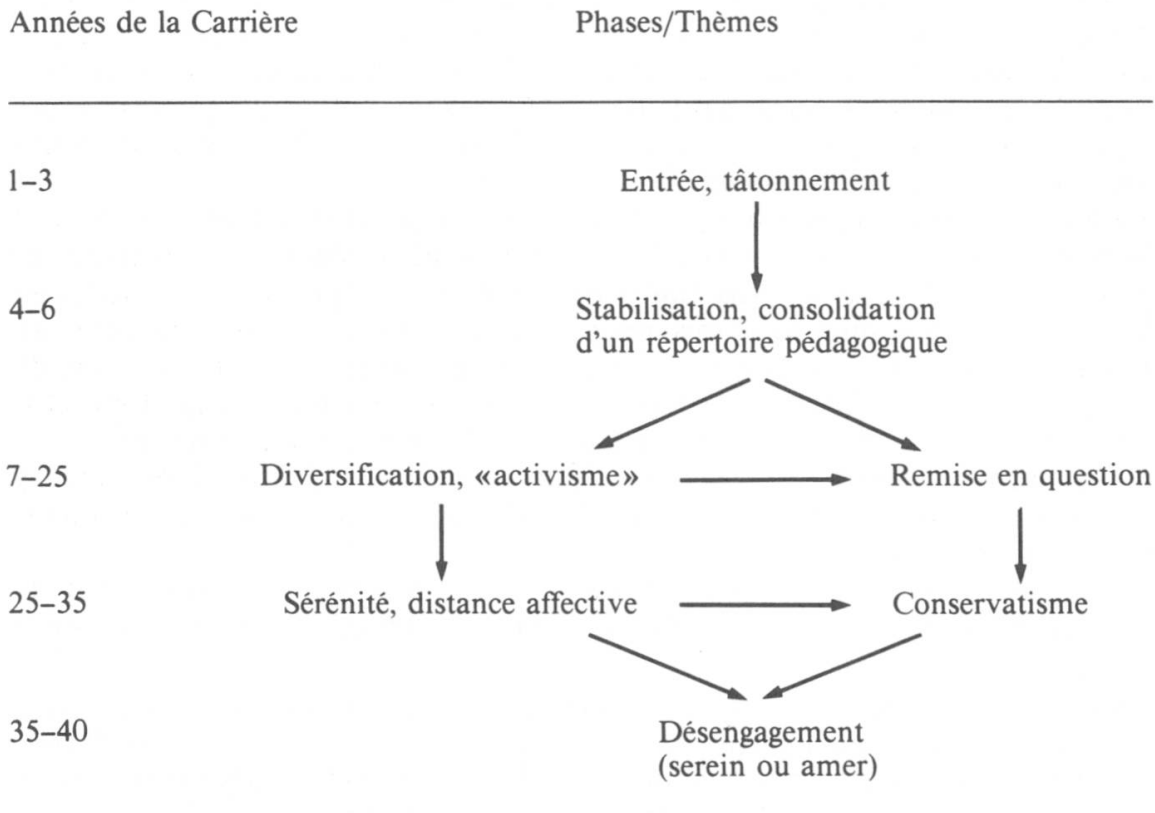
La littérature classique intervient également dans l'éclaircissement de la dernière phase signalée dans les études portant explicitement sur l'enseignement, celle du DÉSENGAGEMENT. Il s'agirait ici d'un repli progressif, ainsi que d'une «intérieurisation» accrue vers la fin de la carrière. La teneur 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.

3. 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 ces praticiens. Sans avancer de modèle linéaire et monolithique (tout enseignant passant par chaque étape et le faisant dans la séquence décrite), mais avons tout de même parlé à plusieurs reprises de «tendances centrales» dans la carrière, tant 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 présuppose une filière en quelque sorte «unique» jusqu'à la phase de stabilisation, suivie de branchements multiples en mi-carrière, et se terminant 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 le raffiner. 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.*

4. 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 5000–6000 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 fourni 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-dessus, puis plus restreinte en fonction de la réponse fournie. Encore d'autres questions 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 entre-

* A noter qu'une étude utilisant quasiment la même instrumentation a été conduite auprès des enseignants secondaires zurichois. Voir U. Trier, G. Ganguillet et G. Hirsch, *Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers: Ein lebensgeschichtlicher Ansatz*. Zürich : Päd. Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1988.

tien approfondi, dont les rapports et la nature des questions le 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% de la population entière au Cycle d'orientation de Genève (enseignement secondaire inférieur), et 11% de la population au Collège de Genève (enseignement secondaire supérieur, section gymnasiale). Etaient inclus dans l'échantillon également 20 enseignants du Collège vaudois (enseignement secondaire inférieur, section pré-gymnasiale), en tant qu'échantillon exploratoire. Il s'agit donc d'un échantillon limité dont les résultats auraient surtout un statut indicatif.

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).

5. *Moi-même comme enseignant à différents moments de la carrière*

Comme le rapport technique de cette recherche comprend quelque 700 pages, et que le volume sous presse (Huberman et al., 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 duquel l'enseignant était invité à revoir 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.

Lors de la dernière question posée, nous sommes revenus à l'ensemble de la carrière par un autre biais. Cette fois nous voulions des réactions à une question plus structurée et donc plus standardisée, afin de pouvoir comparer les réponses fournies plus facilement que ce n'était le cas pour les «phases» de la carrière. C'est alors que nous avons eu recours au différenciateur sémantique.

Le différenciateur sémantique est un instrument développé par Osgood et ses collaborateurs (1957, 1975), pour des domaines socio-affectifs complexes, par rapport auxquels les individus essaient de se situer de façon subjective. En effectuant cette auto-évaluation, l'individu réagit à une série d'adjectifs polarisés (par exemple, heureux-malheureux, exigeant-indulgent) en se plaçant quelque part sur une échelle entre les deux extrêmes. Par exemple, nous avons créé une échelle de 29 adjectifs polarisés (dont une paire a été éliminée par la suite) autour du concept «moi-même comme enseignant». Comme nous le verrons, l'enseignant avait à se situer à différents moments de la carrière par rapport à des adjectifs-paires tels que serein-préoccupé, ambitieux-modeste, drôle-pas drôle, entreprenant-prudent, spontané-réservé, etc.

Cet instrument est relativement souple. On ne conçoit pas que l'adjectif veuille dire exactement la même chose pour différentes personnes; on mise, au contraire, sur la complexité du champ sémantique. En outre, le choix des adjectifs peut être fonction du contexte précis d'une recherche; il n'y a pas de liste définitive. Conceptuellement, Osgood et al. ont surtout travaillé avec les adjectifs de trois sortes: ceux ayant trait à l'activité (actif-passif, énergique-las), à la puissance (fort-faible, efficace-impuissant), et au bien-être (bon-mauvais, heureux-malheureux). Toutefois, il y a des chevauchements entre ces catégories qui, par ailleurs, peuvent être subdivisées de plusieurs manières. Enfin, cet instrument permet une auto-analyse longitudinale; on peut se situer par rapport aux mêmes adjectifs à différents moments de la vie. C'est précisément cette technique qui a été adoptée dans nos entretiens.

Une échelle en 5 catégories sous-tendait l'instrument présenté aux enseignants: *activité* (5 adjectifs-paires), *engagement* (4 adjectifs-paires), *sérénité* (7 adjectifs-paires), *confiance* (8 adjectifs-paires) et *efficacité* (4 adjectifs-paires). Notre hypothèse était la suivante: en cours de carrière, il y aurait des modifications sur ces dimensions – modifications qui toucheraient un grand nombre d'enseignants. Par exemple, entre les première et quatrième années, les enseignants se verraient comme plus sereins, plus efficaces, plus confiants. Ce serait le moment de la «stabilisation,» ainsi que de la maîtrise pédagogique. Vers 8–12 ans, moment d'une éventuelle remise en question, devrait probablement apparaître une tendance à moins de sérénité et à moins d'engagement. Au bout de 20 ans, il y aurait un regain de sérénité et de confiance, mais aux dépens d'une baisse d'activité et d'engagement, etc. Toutes ces hypothèses s'inspirent des travaux conceptuels sur le cycle de vie professionnelle que nous avons survolés.

Quelques autres chercheurs ont utilisé des instruments analogues pour saisir l'évolution d'une même réalité subjective. Par exemple, Lowenthal et al. (1975) ont travaillé avec un Q-sort, composé également d'adjectifs, pour mesurer le «concept de soi» d'individus de générations différentes. Les résultats rejoignent de près ceux des études empiriques évoquées plus haut.

L'échelle présentée aux enseignants (v. l'annexe 1) n'avait pas de catégories mais contenait simplement une liste de 29 adjectifs-paires, chaque adjectif se trouvant aux extrêmes d'une échelle à 6 espaces. On conseillait aux répondants de travailler vite, d'éviter de cocher systématiquement les cases du milieu et d'interpréter les adjectifs à leur façon si le sens ne leur apparaissait pas totalement clair.

Après la fin des entretiens pilotes, nous avons modifié légèrement les consignes. Les enseignants ayant moins de 13 ans d'expérience devaient remplir 2 ou 3 feuilles, selon la durée de leur carrière: en début de carrière, au bout de 3–6 ans et entre 10–12 ans. En revanche, ceux de plus de 12 ans d'expérience devaient remplir des feuilles correspondant aux moments suivants: en début de carrière, au bout de 7–10 ans, «maintenant» ou vers 15–20 ans de carrière, et «maintenant» ou vers 25–35 ans de carrière. En effet, nous nous sommes rendu compte que les enseignants de plus de 12 ans d'expérience avaient beaucoup de peine à se situer à 3–6 ans de carrière et tendaient à définir «le deuxième moment» vers 7–10 ans.

Une fois les échelles remplies, interviewer et répondant regardaient ensemble les résultats, notamment les adjectifs-paires qui avaient changé de plusieurs cases sur l'échelle, entre deux périodes de la carrière. On demandait alors à l'enseignant d'expliquer ces changements. Dans la plupart des cas, celui-ci renvoyait à un autre moment de l'entretien pour motiver son évolution.

5.1 Des débuts à la stabilisation

Les choses deviennent plus claires lorsque nous regardons quelques résultats concrets. Prenons, par exemple, le groupe des enseignants plus jeunes, celui ayant 12 ans ou moins d'expérience. Face au concept «moi-même comme

enseignant» à deux moments, aux débuts et au bout de 3–6 ans, comment évoluent-ils ?

Notons au départ qu'une évolution commune est une gageure. En effet, il y a toutes sortes d'itinéraires ; les enseignants n'ont pas de parcours unique. Ainsi, pour qu'une évolution entre ces deux moments soit significative, elle devra être plus forte que ces variations entre individus et, en même temps, devra compenser la taille réduite ($n = 51$) de ce sous-échantillon. Il se pose enfin le problème de «désirabilité sociale». On a rarement envie de se définir comme «pas drôle» ou «conventionnel» ou «susceptible». Nous nous attendions donc à des auto-évaluations tendant vers les pôles plus positifs, mais laissant tout de même de la variance, soit entre individus, soit d'une étape de la carrière à l'autre.

Ceci dit, passons aux résultats :

Adjectifs*	Débuts (1–2 ans)		3–6 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
ACTIVITÉ						
énergique- <i>las</i>	2.2	1.10	1.9	1.40	2.39	.13
dynamique-statique	-2.0	1.44	-2.1	1.01	.42	ns
investi-plutôt désinvesti	1.6	1.60	1.6	1.37	.01	ns
<i>ambitieux</i> -modeste	.4	1.90	.8	1.91	1.91	.10
impliqué-détaché	-2.1	1.36	-2.0	1.27	.15	ns

* Les adjectifs *italiques* indiquent le sens de l'évolution dans les cas où la valeur de p est égale ou inférieure à .15.

Arrêtons-nous un instant pour donner une clé de lecture de cette tranche du tableau. Notons d'abord que le signe (-) n'a pas d'importance ; il correspond simplement au pôle de l'échelle le plus souvent choisi. La moyenne, en revanche, est très importante, car elle situe la tendance centrale du groupe. En effet, les 6 cases ont été transposées en scores allant de +3 à -3. On constate dans le tableau ci-dessus que les premières moyennes (2.2, 2.0, 1.6, 2.1) sont déjà assez élevées (c'est-à-dire, près de l'extrême).

Ainsi, on commence par se voir comme très énergique, très dynamique, très investi, très impliqué. Seule la moyenne pour «ambitieux-modeste» se situe à peu près à mi-distance entre les deux pôles. Comme la plupart de ces valeurs sont très élevées, on ne peut pas dire, par exemple, que l'évolution de l'adjectif-paire «énergique-*las*» se situe réellement dans une direction de «lassitude». La première moyenne (2.2) est très «énergique», mais la deuxième (1.9) l'est également.

Un dernier constat : le fait que les écarts-types baissent quelque peu entre les débuts et la phase 3–6 ans témoigne d’une plus grande uniformité de vues à l’intérieur de l’échantillon.

Par rapport à l’activité, on peut donc conclure qu’elle reste élevée à 3–6 ans, mais qu’il y a un léger fléchissement du pôle «énergique». En outre, la «modestie» des débuts commence à évoluer vers une plus grande ambition, ce qui correspond à une phase plus rassurée, voire plus innovatrice et agressive, de la carrière.

Reprenons le tableau :

Adjectifs	Débuts (1–2 ans)		3–6 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
ENGAGEMENT						
<i>idéaliste-routinier</i>	1.8	1.55	2.0	1.70	5.47	.02
enthousiaste-sceptique	1.7	1.89	1.5	1.84	.19	ns
optimiste-pessimiste	-1.7	1.83	-1.8	1.77	.18	ns
combatif-résigné	1.8	1.32	1.8	1.35	.04	ns

Il y a peu d’évolution par rapport à cette dimension. Les niveaux de départ de l’idéalisme, de l’enthousiasme, de l’optimisme et de la combativité sont assez élevés, et ils le restent à 3–6 ans. En particulier, le taux «d’idéalisme» monte davantage en moyenne, et cette différence est significative. A noter, toutefois, que l’écart-type de l’adjectif-paire «idéaliste-routinier» augmente également, ce qui indique davantage de discrédance parmi les répondants.

Adjectifs	Débuts (1–2 ans)		3–6 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
SÉRÉNITÉ						
<i>serein-préoccupé</i>	.86	2.18	-.92	1.99	27.7	<.001
<i>entier-incertain</i>	.90	2.06	1.6	1.55	4.7	.04
<i>détendu-tendu</i>	.02	2.21	-1.5	1.82	28.2	<.001
chaleureux-distant	-1.4	1.71	-1.6	1.43	.19	ns
exigeant-indulgent (envers soi)	2.0	1.57	1.8	1.54	.32	ns
peu sentimental-sentimental	.53	2.11	.31	2.12	.82	ns
<i>à l’aise-peu à l’aise</i>	-.84	1.85	-2.0	1.40	15.3	<.001

L’évolution est forte et assez cohérente: plus serein, plus entier, plus détendu, plus à l’aise. Les problèmes du débutant, notamment les problèmes d’ordre pédagogique, sont résolus ou atténués. Il y a un net sentiment de soulagement. A noter également que les écarts-types du début sont élevés, mais qu’ils diminuent sensiblement par la suite dans la plupart des cas.

Adjectifs	Débuts (1–2 ans)		3–6 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
CONFIANCE						
<i>confiant-désécurisé</i>	.39	2.17	2.0	1.26	27.2	<.001
<i>spontané-réservé</i>	1.2	2.20	1.4	1.79	.42	ns
<i>heureux-soucieux</i>	.65	2.17	1.6	1.80	7.6	<.01
<i>peu conventionnel-conventionnel</i>	-.06	2.14	.02	1.87	.09	ns
<i>ouvert-fermé</i>	-1.53	1.82	-2.04	1.66	5.6	.02
<i>peu vulnérable-susceptible</i>	.45	1.95	-.29	2.00	15.4	<.001
<i>drôle-pas drôle</i>	.39	1.89	1.1	1.39	12.0	<.001
<i>satisfait-insatisfait</i>	.80	1.95	-1.5	1.84	4.0	.05

C'est également une dimension qui bouge sensiblement – dans le sens d'une plus grande confiance: plus confiant, plus heureux, plus ouvert, moins vulnérable, plus drôle, plus satisfait. Il y a également du mouvement dans les autres adjectifs-paires (plus spontané, moins conventionnel), mais il n'est pas significatif, en grande partie dû aux écarts-types, qui restent assez élevés. De nouveau, le fait que les moyennes des débuts pour plusieurs items se situent vers +/-1 et que les écarts-types soient élevés indique des discrédances au sein de la population dès le départ (débuts faciles, débuts difficiles). Ces discrédances diminuent fortement par la suite; une fois stabilisé, on vivrait le métier d'une façon plus homogène.

Voici la dernière dimension :

Adjectifs	Débuts (1–2 ans)		3–6 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
EFFICACITÉ						
<i>efficace-peu efficace</i>	.51	1.67	1.8	.98	26.1	<.001
<i>exigeant-indulgent (envers les élèves)</i>	.73	2.22	1.2	1.73	2.2	.14
<i>entreprenant-prudent</i>	-.88	2.02	-.87	1.89	.01	ns
<i>décidé-indécis</i>	.84	2.06	1.8	1.29	10.4	.002

On se sent considérablement plus efficace et plus décidé à 3–6 ans, avec une assez grande homogénéité de vues (écart-type réduit). En moyenne, l'on se voit comme un peu plus exigeant, mais il y a des sentiments différents à cet égard (écart-type qui reste élevé). Encore une fois, on voit les effets, globalement bénéfiques, de cette phase de stabilisation et de diversification que nous avons décrite ci-dessus.

5.2 La période aigre-douce de 7-10 ans

Rappelons que cette période n'intervient que pour le groupe plus âgé (> 12 ans d'expérience); pour les jeunes, le second moment a lieu surtout entre 3 et 6 ans de carrière. On voit déjà quelques traces de la perte d'enthousiasme, voire d'une certaine remise en question.

Adjectifs*	Débuts (1-2 ans)		7-10 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
ACTIVITÉ						
énergique- <i>las</i>	2.1	1.25	1.6	1.79	5.9	.02
dynamique-statique	-2.1	1.45	-2.0	1.35	.55	ns
investi-plutôt <i>désinvesti</i>	1.7	1.56	1.4	1.73	2.4	.13
ambitieux-modeste	.12	2.14	.34	1.99	1.12	ns
impliqué-détaché	-1.9	1.60	-1.7	1.70	1.9	.17

* Les adjectifs italiques indiquent le sens de l'évolution dans les cas où la valeur de p est égale ou inférieure à .15.

L'évolution générale est vers moins d'énergie: nettement moins énergique, légèrement moins investi et moins impliqué.
 Toutefois, les niveaux absolus sont encore assez élevés pour tous ces adjectifs-paires, à l'exception «d'ambitieux-modeste».

Allons un peu plus loin :

Adjectifs	Débuts (1-2 ans)		7-10 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
ENGAGEMENT						
idéaliste- <i>routinier</i>	1.8	1.60	1.3	1.95	8.0	>.01
enthousiaste- <i>sceptique</i>	2.1	1.35	1.4	1.91	9.7	>.01
optimiste- <i>pessimiste</i>	-1.6	1.81	-1.21	2.00	5.2	.03
combatif-résigné	1.7	1.60	1.7	1.55	.07	ns

Visiblement, l'engagement baisse, mais il reste tout de même dans la zone positive (moyenne supérieure à 0). Et le niveau de «combativité» reste élevé. Le fait que les écarts-types ne diminuent pas d'une période à l'autre indique l'hétérogénéité de vues au sein de ce groupe.

Regardons à présent la dimension «Sérénité»:

Adjectifs	Débuts (1-2 ans)		7-10 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
SÉRÉNITÉ						
<i>serein-préoccupé</i>	.19	2.11	-.29	2.05	2.8	.10
entier-incertain	1.1	2.14	1.2	1.96	.16	ns
détendu-tendu	-.38	2.10	-.45	2.19	.07	ns
chaleureux-distant	-1.1	1.92	-1.2	1.83	.55	ns
exigeant-indulgent (envers soi)	1.9	1.50	1.9	1.39	.11	ns
peu sentimental-sentimental	.78	2.16	.77	1.99	.01	ns
à l'aise-peu à l'aise	-1.4	1.60	-1.4	1.71	.01	ns

Il y a peu de mouvement; on n'est pas, globalement, dans une période de doute. A noter, toutefois, que les écarts-type restent élevés et, de façon générale, nettement plus élevés que pour le groupe de 12 ans ou moins d'expérience. Visiblement, ce groupe de «jeunes» est plus homogène, alors que le groupe de >12 ans d'expérience comprend plusieurs générations (de ceux ayant enseigné depuis 13 ans jusqu'à ceux ayant enseigné depuis 39 ans).

Adjectifs	Débuts (1-2 ans)		7-10 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
CONFIANCE						
confiant-déséquilibré	1.2	2.01	1.6	4.19	.89	ns
spontané-réservé	.81	2.23	.97	1.87	.35	ns
heureux-soucieux	1.1	2.10	.93	1.95	.52	ns
<i>peu conventionnel-</i> conventionnel	-.18	2.21	.15	2.07	2.9	.10
ouvert-ferme	-1.40	1.79	-1.52	1.72	.29	ns
<i>peu vulnérable-</i> susceptible	.86	1.98	-.38	2.03	4.9	.03
drôle-pas drôle	.53	1.93	.72	1.79	.79	ns
satisfait-insatisfait	-1.1	1.80	-.94	1.89	.31	ns

C'est le même phénomène pour cette dimension que pour la précédente: peu d'évolution, mais des indices nets de tiraillement à l'intérieur de ce groupe. Visiblement, il s'y trouve des évolutions très différentes qui, au niveau des moyennes, s'annulent en quelque sorte. Globalement, toutefois, on se sent moins vulnérable et légèrement moins conventionnel.

Voici la dernière dimension :

Adjectifs	Débuts (1-2 ans)		7-10 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
EFFICACITÉ						
efficace-peu efficace	1.4	1.56	1.5	1.54	.02	ns
exigeant-indulgent (envers les élèves)	1.5	1.79	1.3	1.69	1.5	ns
entreprenant-prudent	-.49	2.09	-.49	2.06	.00	ns
décidé-indécis	1.27	1.95	1.43	1.59	.56	ns

Peu d'évolution ici, mais toujours des écarts-types plus élevés que chez les jeunes maîtres.

5.3 Soi-même comme enseignant au bout de 15-20 ans d'expérience

Nous ne pouvons travailler ici qu'avec ceux qui ont fait une quinzaine d'années d'enseignement, ce qui limite l'échantillon à 76 personnes. Tout de même, nous avons toujours une population assez hétéroclite: les enseignants de 15-19 ans d'expérience, ceux de 20-29 ans et ceux de 30-39 ans. Dans toute cette diversité, y a-t-il des changements communs?

La réponse est «oui». La meilleure manière de la saisir est de comparer les premières échelles (début de carrière) et la phase «au bout de 15-20 ans». Comme les différences entre la phase «débuts» et «au bout de 7-10 ans» étaient minimales, nous pouvons aisément faire des comparaisons sans devoir trop surcharger les tableaux récapitulatifs.

Allons-y:

Adjectifs*	Débuts (1-2 ans)		15-20 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
ACTIVITÉ						
énergique- <i>las</i>	2.2	1.24	1.4	1.70	12.2	.001
dynamique- <i>statique</i>	2.2	1.31	1.9	1.30	2.3	.13
investi- plutôt <i>désinvesti</i>	1.8	1.50	1.4	1.73	5.7	.02
ambitieux-modeste	.26	2.08	.20	1.98	.10	ns
impliqué-détaché	2.1	1.40	1.92	1.43	.83	ns

* Les adjectifs *italiques* indiquent le sens de l'évolution dans les cas où la valeur de p est égale ou inférieure à .15.

L'évolution de chaque adjectif-paire va vers le pôle «inactif»: nettement plus las, moins investi, plus statique et légèrement plus modeste et plus détaché. En termes absolus, ce n'est pas si grave (rappelons que le point médian est 0; tous ces scores se trouvent en dessus), mais le changement par rapport au moment des débuts est frappant.

En outre, si l'on examine l'évolution entre 1-2 ans, 7-10 ans et 15-20 ans, celle-ci est linéaire pour 3 adjectifs-paires. Avec le temps, on deviendrait progressivement moins énergique, moins dynamique, moins investi.

Passons à la dimension suivante:

Adjectifs	Débuts (1-2 ans)		15-20 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
ENGAGEMENT						
idéaliste-routinier	1.8	1.59	1.5	1.64	3.9	.05
enthousiaste-sceptique	2.2	1.35	1.3	1.99	13.8	>.001
optimiste-pessimiste	1.7	1.77	1.4	1.72	3.2	.08
combatif-résigné	1.7	1.51	1.6	1.33	.68	ns

La situation n'est guère plus brillante ici: nettement moins enthousiaste, moins idéaliste, moins optimiste et légèrement moins combatif. De nouveau, les niveaux absolus sont encore tolérables; toutes ces moyennes sont dans la zone «positive» de l'échelle, mais elles ont sensiblement évolué vers l'adjectif indiquant moins d'engagement.

Dans deux cas (enthousiaste-sceptique, optimiste-pessimiste) il y a une tendance linéaire depuis la période des débuts, toujours dans la direction «désengagement».

Adjectifs	Débuts (1-2 ans)		15-20 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
SÉRÉNITÉ						
serein-préoccupé	-.13	2.07	.76	1.97	9.9	.002
entier-incertain	1.1	2.03	1.5	1.48	2.9	.09
détendu-tendu	.34	2.06	1.2	1.96	8.8	.004
chaleureux-distant	1.3	1.78	1.8	1.49	6.1	.02
exigeant-indulgent (envers soi)	1.8	1.78	2.1	1.34	1.2	ns
peu sentimental-sentimental	.80	2.15	.78	2.07	.02	ns
à l'aise-peu à l'aise	1.5	1.56	1.9	1.49	3.9	.05

C'est ici que ressort le phénomène de compensation. Si l'on est moins actif et moins engagé, l'on est par contre plus serein après 15-20 ans de carrière qu'au

début : nettement plus serein et plus détendu, plus chaleureux, plus à l'aise et légèrement plus entier.

Pour quelques adjectifs-paires, cette tendance suit linéairement celle de la seconde période : vers davantage de sérénité, de détente et de certitude.

Adjectifs	Débuts (1-2 ans)		15-20 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
CONFIANCE						
<i>confiant</i> -déséquilibré	1.3	1.97	1.7	1.58	3.1	.08
spontané-réservé	1.1	2.19	1.5	1.90	.04	ns
heureux-soucieux	1.3	2.11	1.4	1.78	.17	ns
<i>peu conventionnel</i> -conventionnel	-.13	2.22	.66	2.13	8.8	.004
ouvert-fermé	1.7	1.62	1.9	1.56	1.2	ns
<i>peu vulnérable</i> -susceptible	-.72	2.02	.00	2.04	3.1	.09
drôle - pas drôle	.71	1.87	.86	1.75	.47	ns
satisfait-insatisfait	1.3	1.83	1.2	1.84	.19	ns

L'évolution est également plus positive ici, mais d'une manière plus différenciée. On se sent sensiblement moins conventionnel (bien qu'on risque d'être perçu autrement par les plus jeunes), plus confiant, moins vulnérable. En effet, bien que le degré d'évolution des autres adjectifs-paires ne soit pas significatif, il va dans le même sens pour toutes les paires.

Là aussi, l'on peut faire état d'une évolution linéaire depuis les débuts : dans le sens de se sentir progressivement moins conventionnel, plus ouvert, plus drôle depuis le début de la carrière jusqu'à la période de 15-20 ans d'expérience.

Adjectifs	Débuts (1-2 ans)		15-20 ans		F	p
	Moy.	Ec.-type	Moy.	Ec.-type		
EFFICACITÉ						
efficace-peu efficace	1.5	1.52	1.7	1.26	1.1	ns
exigeant- <i>indulgent</i> (envers les élèves)	1.6	1.81	1.1	1.85	4.3	.04
entreprenant-prudent	.66	2.02	.97	1.80	1.6	ns
<i>décidé</i> -indécis	1.5	1.79	1.9	1.08	5.6	.02

On se sent nettement plus décidé, mais également moins exigeant envers les élèves, et légèrement plus efficace et plus entreprenant. Encore une fois, l'évolution est globalement «positive,» et elle continue à suivre une tendance linéaire depuis la seconde période dans la direction «entreprenant» et «décidé».

Refaisons la même analyse à un niveau plus global : celui des dimensions. Celles-ci sont simplement l'addition des adjectifs-paires les constituant et devraient ainsi suivre les tendances que nous venons d'examiner; mais elles permettent une meilleure vue d'ensemble.

Dimension	Débuts de carrière		Après 15–20 ans			
	<i>Moy.</i>	<i>Ec.-type</i>	<i>Moy.</i>	<i>Ec.-type</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Activité	9.39	5.79	7.96	6.32	3.96	.05
Engagement	7.59	4.18	5.87	5.12	10.23	<.01
Sérénité	5.95	7.74	9.96	7.11	18.36	<.001
Confiance	7.29	7.91	8.86	8.33	2.22	.14
Efficacité	5.19	4.56	5.70	3.94	.76	.39

Les tendances sont très claires. *Il y a une évolution significative vers moins d'Activité et moins d'Engagement. C'est la «focalisation», positive ou amère (voir plus loin), et qui va de pair avec le leitmotiv du «détachement» dont font état les études classiques du cycle de vie.* Toutefois, les écarts-type restent élevés, ce qui signale la présence d'un nombre non trivial de personnes restant actives et engagées entre ces deux phases.

Et puis, il y a l'évolution compensatoire: davantage de Sérénité, notamment, mais aussi un peu plus de Confiance et une petite tendance à l'Efficacité accrue. On est moins actif et engagé, peut-être, mais on est mieux dans sa peau et, globalement, plus sûr de son travail pédagogique. Notons, toutefois, les écarts-types élevés pour «Sérénité» et «Confiance». Visiblement, il y a des sous-groupes, noyés dans l'ensemble, qui n'évoluent pas dans le même sens.

Différences entre établissements. Intrigués par l'évolution de ces 5 dimensions, nous avons essayé de voir si la tendance des 3 établissements (Cycle d'Orientation, Collège de Genève, Collège vaudois) était analogue. Il s'agissait donc de conduire une analyse multivariée de variance, dont l'interaction Période X Etablissement nous donnerait la réponse. Malheureusement, l'analyse ne comprend que 4 enseignants vaudois, contre 43 du C.O. et 29 du C.G.

Par rapport à la dimension ACTIVITÉ, on voit qu'en ce qui concerne la période des débuts, ce sont les enseignants du C.O. qui ont le score le plus élevé, suivis du Collège de Genève et du Collège vaudois. Par la suite, l'échelle du C.O. diminue sensiblement, alors que celles du C.G. et du Collège vaudois restent globalement stables. C'est donc «l'activisme» au C.O. qui baisse, mais pas assez pour que l'interaction soit significative ($p = .15$).

Pour l'ENGAGEMENT, les moyennes des débuts sont relativement proches. A nouveau, celle du C.O. baisse sensiblement lors de la période 15–20 ans, de même que celle des Vaudois. Toutefois, l'interaction n'est pas significative ($p = .22$).

Quant à la SÉRÉNITÉ, les enseignants du C.O. ont à nouveau la moyenne la plus élevée au départ ; celle-ci (6.44) est sensiblement plus haute que celle des Vaudois (3.75) et légèrement plus haute que celle du C.G. (5.52). Par la suite, la progression est légèrement plus forte au Collège de Genève comparée aux deux autres établissements, mais l'interaction est loin d'être significative (p = .74).

La CONFIANCE est pratiquement au même seuil dans les 3 établissements pour la période des débuts. Par la suite, l'augmentation est surtout du ressort des Genevois, alors que la moyenne à 15–20 ans baisse sensiblement pour les 4 Vaudois. L'interaction n'est pas significative (p = .50).

Enfin, pour l'EFFICACITÉ, les moyennes des débuts sont presque identiques au C.O. et au C.G., et légèrement plus basses au Collège vaudois. Pour la période ultérieure, il y a une augmentation sensible de la moyenne des enseignants du Collège de Genève. L'interaction n'est pas significative (p = .78).

Ainsi, la tendance la plus claire est la diminution au C.O. de la moyenne pour l'ACTIVITÉ et l'ENGAGEMENT. Il y a une légère prédominance des enseignants du Collège de Genève dans l'évolution vers plus de SÉRÉNITÉ et d'EFFICACITÉ au bout de 15–20 ans, mais elle n'est pas significative.

QUELQUES CONCLUSIONS

Dans les plus grandes lignes, ces données correspondent à celles de la littérature plus générale qui porte sur le cycle de vie humaine. On y discerne assez clairement une courbe d'expansion, suivi d'une courbe de repli qui s'annonce vers la mi-carrière et qui s'accroît par la suite. Ce que l'on gagne en sérénité, en détente, en acceptation de soi, on le perd sur le plan de l'activité et de l'engagement. Comme on le voit dans d'autres chapitres de notre recherche, ce désengagement progressif se fait souvent aux dépens d'un investissement sur le plan pédagogique et – surtout – sur le plan institutionnel. C'est ainsi qu'un grand nombre d'enseignants de notre échantillon en vient progressivement à se méfier des réformes de structure, à travailler moins sur des « zones » d'incompétence pédagogique, à s'engager moins dans toute activité dépassant l'horaire scolaire stricte, même à croire davantage qu'il y a des élèves pour lesquels on ne peut plus faire grand-chose.

Les réponses au différenciateur sémantique rejoignent également le récit qualitatif des étapes de la carrière que nos interlocuteurs fournissent en début d'entretien. Là aussi, c'est surtout cette phase de 3–6 ans d'expérience – phase appelée « stabilisation » et « diversification » par plusieurs personnes – qui est bien vécue. Pour tous, mais surtout pour ceux ayant connu des débuts difficiles, l'on retrouve des adjectifs à résonance positive : serein, à l'aise, confiant, efficace, tout en restant autant impliqué et investi.

On aborde par la suite des phases plus difficiles pour plusieurs. En effet, environ 40% de notre échantillon passe par un moment de remise en question plus ou moins intense, et y passe surtout entre 8 et 15 ans de carrière. Cette tendance se reflète également dans les données du différenciateur, sans que les profils des sous-groupes puissent bien s'y exprimer. En effet – nous n'avons pas

cessé de le dire – les indices de dispersion relevés lors de l'analyse des données signalent bien la présence de sous-groupes à caractéristiques très différentes.

Enfin, l'image générale à 15–20 ans d'expérience recoupe de très près les données plus qualitatives de notre étude, où nous avons établi une série de scénarios-types regroupant la majorité des trajectoires individuelles. Tous ces scénarios finissent par une étape de « focalisation », étape comprenant toujours un retrécissement et, dans la plupart des cas, un désengagement partiel du travail professionnel. Cette focalisation peut être sereine (le travail dans un secteur plus spécialisé, avec des élèves d'un certain profil), ou « défensive » (le retranchement derrière les privilèges acquis au cours des années, retranchement accompagné de critiques acerbes de l'évolution de l'école secondaire). Ou bien, cette focalisation peut consister en un minimalisme stratégique, fruit d'un sentiment de désenchantement : les promesses de changement institutionnel n'ont pas été tenues, ce qui est attribué au « manque de courage » des responsables.

En particulier, ce qui est inquiétant dans la focalisation défensive ou amère, comme dans les données correspondantes du différenciateur sémantique, est le constat que ce désengagement se produit *tôt* dans la carrière, souvent avant 15–20 ans d'expérience. C'est dire qu'avant la mi-carrière, un grand nombre d'enseignants, dont la vaste majorité restera encore 20 ans au sein de la classe, a décidé de limiter ou à fortement focaliser son investissement professionnel – à cultiver son jardin – alors que nous aurions plus besoin que jamais de leurs énergies et de leur engagement. Pour comprendre cette tendance, faut-il renvoyer aux déterminismes psychologiques et physiologiques classiques, ou plutôt à un climat professionnel peu ensoleillé au sein des écoles qui ne nourriraient pas – loin de là – les engagements et les enthousiasmes des débuts ?

REFERENCES

- 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, U.K.: 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. Shulman 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: Edition 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 (1989), *La vie des enseignants*. Lausanne: Delachaux et Niestlé. A paraître.
- 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.
- Lowenthal, M., et al. (1975), *Four Stages of Life*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- MacDonald, B., & Walker, R. (1974), *SAFARI*. Colchester, U.K.: Centre for Applied Research in East Anglia.
- Newman, K. (1979), *Middle-aged, experienced teachers' perceptions of their career development*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco.
- Osgood, C., et al. (1957), *The Measurement of Meaning*. Urbana, Ill.: Univ. of Illinois Press.
- Osgood, C. et al. (1975), *Cross-Cultural Universals of Affective Meaning*. Urbana, Ill.: Univ. of Illinois Press.
- Peterson, W. (1964), Age, teacher's 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, U.K.: Falmer Press.
- Sikes, P., et al. (1985), *Teacher Careers: Crises and continuities*. Lewes, U.K.: 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.

Das berufliche Selbstbild in der Karriere: Die Entwicklung bei Lehrern in der Westschweiz

Zusammenfassung

Wissenschaftliche Studien über Lebensbiographien werden immer häufiger durchgeführt; in diesem Rahmen erfolgen ebenfalls Untersuchungen über Arbeitsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Die Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer verändert sich im Verlaufe ihrer Berufskarriere, und diese unterschiedlichen Wahrnehmungen beeinflussen sowohl ihr Verhalten im schulischen Alltag als auch ihr gesamtes Berufsengagement. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse beruhen auf der Befragung von 160 Genfer und Waadtländer Sekundarlehrerinnen und -lehrern. Trotz der sehr grossen interindividuellen Unterschiede zeichnet sich ein gemeinsames Profil ab: Im Verlaufe der Berufskarriere treten anstelle von Arbeitseinsatz und persönlichem Engagement zunehmend Gleichgültigkeit und Resignation. Im Gegensatz dazu nehmen sich die Lehrerinnen und Lehrer als zunehmend entspannt, zuversichtlich, selbstsicher und pädagogisch effizient wahr.

Evolution of the Professional Self-Concept of Teachers: The Trajectory of Secondary School Teachers in French-Speaking Switzerland

Summary

Studies of the human life cycle have become more frequent in social scientific research and, with them, research on the professional life cycle of teachers. Teachers perceive themselves differently in the course of their career, and these perceptions influence both their work in class and their commitment to the profession. In this large-scale (n = 160) interview study of secondary-school teachers in Geneva and Vaud, a clear pattern emerges above the many individual differences: Initial levels of commitment and energy give way to increasing detachment and resignation, but there is a countervailing increase in the perception of oneself as more relaxed, serene, confident and pedagogically effective.