

**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:** 6 (1984)

**Heft:** 2

**Artikel:** Le cycle de vie professionnel de l'enseignant secondaire cardres de référence et premiers résultats

**Autor:** Huberman, Michael

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786399>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 03.02.2026

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

# Le cycle de vie professionnel de l'enseignant secondaire

## cadres de référence et premiers résultats (1)

**Michael Huberman**

*Au cours des 10 dernières années, le développement de l'adulte est devenu un sujet digne d'étude scientifique, sinon un sujet à la mode. Ceci provient des développements dans les domaines de la psychologie dite « du moi, » de l'école interactionniste de psychologie sociale (Ecole de Chicago), de la psychologie cognitive et des études de la socialisation « secondaire » (à l'école, au travail). Malheureusement, les études portant spécifiquement sur le développement professionnel de l'**enseignant** sont encore rares. Enseigne-t-on différemment à 50 ans qu'à 20 ans? Perçoit-on autrement sa carrière ? Dans cet article, nous nous posons ces questions en faisant état d'une recherche exploratoire, ainsi que d'une recherche plus importante (N = 150), en cours. L'analyse ici est centrée sur le **processus de maîtrise pédagogique** en classe, à la fois en début de carrière et par la suite.*

### Arrière-fond

Certains domaines paraissent mettre un temps infini avant d'obtenir leurs titres de noblesse, leur légitimité en tant que sujet d'étude proprement scientifique. Il en est ainsi avec le domaine du « cycle de vie », réservé jusqu'à récemment aux auteurs de mémoires, biographies et Bildungsromanen. Jusqu'aux années 1930-1940, les travaux empiriques s'arrêtaient ponctuellement après l'adolescence et reprenaient au troisième âge, laissant ainsi un « trou » passablement béant en ce qui concernait les années dites « adultes ».

(1) Texte présenté au colloque de l'AIP ELF (1983, Lausanne). Cette recherche bénéficie d'un subside du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (projet no. 1.693.-0.82).

Avec le recul, cette carence peut nous paraître inexplicable, mais il convient de se remettre dans l'air de l'époque. Essentiellement, l'étude du développement individuel — sa genèse et ontogenèse — revient au psychologue, notamment au psychologue différentiel, clinique et génétique. Or, à l'époque d'entre les deux guerres mondiales, deux tendances dominaient les recherches psychologiques. D'abord, la tendance psychanalytique présupposait que les caractéristiques psychodynamiques «de base» étaient établies dans les premières années de la vie et déterminaient toute modification intrapsychique ultérieure. Deuxièmement, le modèle dominant dans les écrits de psychologie génétique et différentielle était clairement de nature biologique ou «maturationnelle», conçu, pour le dire un peu schématiquement, comme une progression depuis la «croissance» (intellectuelle et physique), en passant par la «maturité», et aboutissant au «déclin». L'intérêt inlassable pour la vieillesse résidait surtout dans le désir de bien documenter ce phénomène de déclin, comme une sorte de preuve a posteriori de la validité du modèle biologique en soi. Dans ce modèle, la période de l'âge adulte — grossièrement entre 25 et 55 ans — représentait une phase indifférenciée de «stabilité», ce qui présentait peu d'intérêt pour le chercheur, qui en avait, du moins pensait-il, déjà élucidé les déterminismes essentiels. Il faut dire que les écrits des «géants» dans les domaines distincts de la psychologie — Gesell, Piaget, Freud, Bühler — convergeaient remarquablement à ce sujet, et que les études empiriques, telles que celles conduites pendant une quarantaine d'années par Wechsler et ses collaborateurs, confirmaient dans le domaine de la psychologie cognitive différentielle les courbes tracées plus hypothétiquement par les maîtres penseurs de l'époque.

Qu'est-ce qui a changé cet état d'affaires intellectuelles ? Comme c'est le cas pour tout «paradigme» conceptuel, ce fut un changement extrêmement progressif, sans expérience scientifique dramatique ni critique. Toutefois, on peut identifier quatre influences marquantes :

a) *les psychologues du «moi»*. Il s'agit d'un groupe appelé communément les «néo-freudiens», groupe en vérité plutôt hétérogène dont les auteurs principaux sont Hartmann, Angyal, Rapoport, Lecky, Goldstein, en ensuite Erikson et Maslow. Il s'agissait essentiellement d'une revalorisation du pouvoir «exécutif» du moi dans la théorie freudienne et, ce faisant, d'un accent plus fort sur la capacité de l'individu d'opérer des transformations intrapsychiques au cours de la vie adulte. Les auteurs les mieux connus actuellement sur la place publique, tels que Perls, Frank ou Rogers, ont tous bu à cette source et ont rendu ce mouvement bien plus «transformationnel» que ne l'avaient prétendu les premiers théoriciens ou même la deuxième génération des psychologues du moi. Les travaux d'Erikson, par exemple, frappent davantage par leur orthodoxie psycho-sexuelle freudienne que par leur ouverture. Mais ouverture il y a, notamment dans la célèbre matrice de cycle de vie présentée par Erikson (1950) dans sa première collection d'essais publiés en français.

b) *la psychologie cognitive*. Ce n'est pas chez les piagétien qu'on trouvera un déplacement d'intérêt vers l'âge post-adolescence, mais plutôt dans les travaux empiriques des psychologues différentiels. Prenons le cas de Wechsler, l'auteur des tests d'intelligence adulte les plus répandus. Environ chaque décennie, Wechsler et ses collaborateurs se trouvaient obligés de retarder l'âge auquel devait commencer le célèbre «déclin» d'intelligence. Fixé d'abord à 18 ans, ce seuil passait ensuite à 20 ans, puis à 30 ans, puis (en 1950) à 35 ans. De même le taux de «déclin» s'avérait de moins en moins accusé à chaque passation des épreuves, de sorte que le niveau d'intelligence (moyen) d'un homme de 55 ans était à peu près équivalent à celui d'un garçon de 14 ans.

Il y avait un autre mystère: la gamme immense à *l'intérieur* de chaque groupe d'âge. Certains hommes de 65 ans obtenaient de meilleurs résultats que la majorité ou même la totalité des individus de 15 ou 25 ans, ce qui cadrait mal avec la thèse de l'inévitable déclin. En avançant la thèse explicative de *l'éducation* (augmentation générale des années de scolarité, scores stables chez ceux en situation de formation prolongée ou cyclique), il fallait bien introduire l'idée que les facteurs environnementaux jouaient un plus grand rôle qu'on avait prévu jusqu'alors. Le coup de grâce, si l'on peut dire, venait avec les analyses plus nuancées des items des tests de Wechsler (ainsi que de ceux comme les échelles Alpa, Otis, et Binet-Simon), et l'émergence de la distinction entre les items portant sur «l'intelligence cristallisée» (Gc) — c'est-à-dire le vocabulaire, l'information générale, les analogies, le raisonnement arithmétique, la perception des relations — et ceux portant sur «l'intelligence fluide» (Gf) — c'est-à-dire la mémoire, l'association, la rapidité de réponse, l'observation détaillée, la décentration. De manière générale, alors que les scores de Gf descendaient progressivement avec l'âge, ceux de Gc avaient tendance soit à rester stables, soit même à monter (notamment chez les sujets les plus «éduqués» et pratiquant des professions libérales) jusqu'à l'âge d'environ 70 ans.

c) *la psychologie sociale «interactionniste»*. C'est, bien entendu, la célèbre école dite de «Chicago», groupant Mead, Cooley, Sullivan et leurs nombreux disciples. L'idée de base, devenue banale aujourd'hui mais passablement hérétique dans les années 1930, était celle d'une genèse bien plus socio-centrique que ne l'avaient imaginée les psychanalystes, notamment dans le sens de l'élaboration d'une «image» ou «concept» général de soi sur le plan phénoménologique, lequel tendait vers la stabilité mais était continuellement influencé par les facteurs environnementaux, en particulier par «l'autrui significatif» dans la vie du sujet. On voit ici l'influence indéniable de Schutz et l'école phénoménologique allemande, ce qui produisait une représentation de la personnalité individuelle comme bien plus fluide et malléable que celle de l'école freudienne.

d) *la socialisation secondaire*. Encouragés par l'approche de l'école de Chicago, les sociologues sont entrés, au cours des années 1940-1950, de plain-pied dans l'univers des psychologues pour examiner le processus de développement

social chez l'enfant en situation familiale. De cette socialisation première, l'on passait dans les années 1950-1960 à la socialisation dite secondaire, exemplifiée le plus souvent par l'école. Il s'instaurait alors le désir de suivre ce processus dans l'âge adulte par l'examen systématique de la socialisation au travail, à la vie collective et communautaire, à la responsabilité sociale (cf. les études « pionnières » de Brim et Wheeler, 1966, et de Brim, 1968). Ce fut, en définitive, la première conceptualisation différenciée de l'âge adulte, et il n'est pas sans intérêt qu'elle émanait non des psychologues mais des sociologues.

## **Tendances récentes**

Il est virtuellement impossible de cataloguer le foisonnement d'études conceptuels et empiriques depuis les années 1950. Il y a eu, bien entendu, des « vagues », par exemple, celle des études purement empiriques sur les changements avec l'âge des loisirs, intérêts, attitudes et habitudes sociales (voir, par exemple, Pressey et Kuhn, 1957); celle des « regroupements » de la vie adulte en « tâches », « épisodes », « séquences », « paliers », « passages » (v. la synthèse de Baltes et Schaie, 1973); celle des « rôles » particuliers (par ex., veuve, parent, retraité, apprenti), etc. En outre, toutes les approches conceptuelles, du comportement opératoire classique à l'interaction symbolique, ont été braquées sur le cycle de vie, ce qui ajoute à la fois du dynamisme et de la confusion conceptuelle à l'étude de ce domaine. J'ai essayé moi-même en 1972 et en 1975 d'intégrer ces diverses approches (v. *Cycles de Vie et Formation*), mais la pléthore de travaux ultérieurs rend ces textes anciens et normatifs; le lecteur assidu consultera les synthèses récentes dans Datan et Reese, 1977; Baltes, 1978; Baltes et Brim, 1979, 1982.

## **Le cycle de vie de l'enseignant**

M'inspirant du cadre général de la socialisation secondaire ou même tertiaire, correspondant à l'entrée dans la vie professionnelle et à sa poursuite, je me suis progressivement intéressé à la biographie professionnelle de l'enseignant. Y a-t-il, me demandais-je, des « étapes » ou des « passages » dans la carrière de l'enseignant ? Enseigne-t-on différemment à 20 ans qu'à 50 ans et, si oui, comment ? Y a-t-il des modifications de perception ou d'attitude vis-à-vis du travail, des collègues ou des élèves, qui se traduisent en modifications pédagogiques au sein de la classe ? Y a-t-il « crise » de mi-carrière, comme un certain folklore le prétend ? Si l'on commence la carrière mal préparé — une lamentation générale — comment se débrouille-t-on par la suite ? Autant de questions stimulantes, conséquentes et apparemment sans réponse.

En préparant, avec Anca Schapira, une première étude exploratoire de ce domaine, j'ai fait une analyse bibliographique en français, anglais et allemand dont la pauvreté du résultat laissait songeur. De manière générale, la récolte était maigre, et sa qualité décevante. La plupart des travaux s'arrêtaient juste-

ment à l'**entrée** dans la carrière, le plus souvent au bout de 1-2 ans de tenue de classe (v., par exemple, Bonboir et Bobo, 1979; Widmer **et al.**, 1978). Ensuite, il y avait un certain nombre de « mémoires » personnes qui résistaient mal à une lecture critique, tant la réinvention du passé paraissait criante. Il y a eu ensuite quelques travaux intéressants inspirés de l'approche dite « histoire orale », à la fois historiques (par ex., Ozouf, 1967) et contemporains (Du Bois-Reymond, 1981), mais ils étaient conceptuellement flous et, dans le cas des travaux contemporains, touchaient peu de monde.

A fin du compte, nous avons isolé 4 travaux comme pertinents et utilisables. Le premier était celui de Peterson (1964) qui avait une petite série de mérites : il couvrait la carrière de l'enseignant en entier, il s'adressait en particulier à l'enseignement secondaire (notre choix de terrain initial), il avait des préoccupations résolument pédagogiques et fournissait des extraits d'entretiens riches, complexes mais conceptuellement groupés. Illustrons ceci dans une thématique particulière, celle des relations enseignant-élèves.

Peterson fait la remarque pertinente que l'enseignant secondaire commence sa carrière à l'âge correspondant à celui d'un frère ou soeur aîné (e) de ses élèves. A mi-carrière, l'enseignant atteint l'âge des parents de ses élèves. En fin de carrière, il pourrait leur servir de grand-parent. Cette évolution en âge, prétend l'auteur, correspondrait bien au changement de rôle que s'attribue l'enseignant vis-à-vis de ses élèves : d'abord le jeune enseignant « confident », ensuite l'homme de 40 ans intervenant de manière parentale pour résoudre les problèmes de ses élèves, enfin le conseiller bienveillant mais légèrement plus distant à l'âge de la pré-retraite.

Afin d'illustrer le sens et la pertinence de cette remarque, voici une citation des entretiens auprès de notre **premier échantillon**. Il s'agit d'un enseignant ayant 15 ans d'expérience :

*« En début de carrière, j'avais avec les élèves des relations de grand frère. Après, j'ai eu plus facilement des relations paternalistes, surtout avec les élèves qui n'ont pas de père ou avec ceux dont le père ne s'occupait pas. Ils voyaient en moi l'homme et moins l'enseignant. Maintenant, je garde plus de distance. Je suis devenu plus large dans ma compréhension, tout en étant plus rigoureux face à leur conduite et leur travail. »*

De manière quelque peu plus précise, les lignes de force dans cette étude sont les suivantes : L'enseignant perçoit les premières années de sa carrière comme « le meilleur moment ». « J'étais jeune et vigoureux dans ces années-là »... « Qu'est-ce que je me suis amusée » !... « Je me suis lancé dans une foule d'aventures avec mes élèves ». Précisons ici — car c'est important pour la suite de notre analyse — qu'il ne s'agit pas des toutes premières années d'enseignement, lesquelles sont perçues comme éprouvantes, mais plutôt de l'ensemble



de cette période, allant jusqu'à 6-10 ans d'ancienneté. A noter aussi que les enseignants attribuent l'émoi et la stimulation de ces années précisément à leur âge en invoquant explicitement leur jeunesse, leur énergie et leur enthousiasme et en contrastant ces qualités avec des phases ultérieures de leur carrière.

Par la suite, ces enseignants ressentent une distance croissante entre leurs élèves et eux-mêmes. Le contact facile et amical, souvent même intime, des premières années donne lieu à des rapports plus formels. La plupart des enseignants situent cette phase vers la quarantaine. Ils la voient comme un processus subtil et interactif: les élèves, en associant leurs enseignants à leurs propres parents, hésitent à se livrer aussi spontanément qu'ils le font auprès des jeunes maîtres. Les enseignants eux-mêmes s'identifient à ce rôle parental et changent leur mode de relations avec les élèves. Toutefois cette distance les trouble :

*«Les élèves me demandaient mon âge et je me rends compte que cela me troublait. Je me suis souvent demandée comment ils me voient. Sûrement, ils pensent que je suis beaucoup, beaucoup plus âgée qu'eux. Je n'ai jamais eu ce sentiment avant, mais je l'ai maintenant. Je ne sais pas au juste comment les élèves le montrent, en partie ils le font en gardant leur distance vis-à-vis de moi... Cela m'a gênée; je pensais que j'allais perdre les relations amicales, voire intimes, que j'avais eues auparavant avec mes élèves.» (p. 273)*

Un autre souci qui paraît vers la même époque, c'est-à-dire à mi-carrière, est celui de la routine. Le travail devient plus «mécanique». L'enseignant éprouve une diminution d'énergie et un déclin correspondant de son enthousiasme pour l'enseignement :

*«Je regarde en arrière vers les premières années d'enseignement. C'était la meilleure période, probablement parce que c'était une nouvelle expérience. Je me suis plongé là-dedans avec toute mon énergie. Je me dis parfois que lorsque nous devenons plus âgés, nous investissons moins et nous faisons notre travail de manière plus mécanique. Ça change toute notre perspective. Je dirai que cela arrive vers 35 ans.» (p. 274)*

On constate enfin un déplacement des intérêts. Ces enseignants s'intéressent davantage aux activités professionnelles (syndicalisme, groupes de travail) et moins aux activités proprement pédagogiques au sein de la classe.

Toutefois, il y a un côté positif à cette évolution. Ayant atteint la quarantaine, ces enseignants ont tendance à se décrire comme plus détendus, plus à l'aise et plus autonomes en face de leur enseignement et surtout en face de l'administration scolaire. En partie, cette sécurité provient directement de leur sécurité d'emploi. Cependant, les résonances psychologiques paraissent être plus profondes. Ces enseignants parlent d'être plus à l'aise en classe, car ils peuvent anticiper la plupart des problèmes qu'ils ont à affronter. Ils se décrivent comme

moins sensibles ou moins vulnérables à l'évaluation par autrui, que ce soit le directeur de collège, leurs collègues ou leurs élèves. Ils parlent de «sérénité», d'enfin «être arrivé à m'accepter tel que je suis et non pas comme d'autres me veulent».

*«Q: Comment votre vie professionnelle a-t-elle changé au cours des 10 dernières années ?*

*R: Eh bien, je me fais beaucoup moins de soucis. Avant, je rentrais chez moi et je mijotais toute la nuit les événements de la journée. Une chose magnifique qui s'est passée, c'est que quand je rentre maintenant j'oublie mon travail. Mais je n'ai plus l'enthousiasme d'autrefois. Je n'ai pas non plus les problèmes de discipline en classe d'autrefois. Je suis aussi serein maintenant que je suis capable de l'être.» (p. 273)*

Voici un extrait d'un autre entretien allant dans le même sens :

*«Je me préoccupe moins des avis des autres me concernant. Je me rappelle qu'au début, j'avais peur du directeur du collège, de ce qu'il pensait réellement de moi. Maintenant, cela m'est assez égal. Remarquez, je préférerais qu'il m'apprécie, mais s'il ne m'apprécie pas nous pourrions toujours faire notre boulot chacun parce que cela ne me gênerait pas particulièrement. Autrefois, quand je faisais quelque chose, je me disais, «Qu'est-ce qu'il va en penser ?» Maintenant, je me dis, «Qu'est-ce que j'en pense, moi ?» Je crois que je suis moins sensible envers les autres que par le passé. Parfois, je le regrette, car je me rends compte que je me laisse aller un peu et que j'investis moins.» (p. 274)*

En partie, ces perceptions de soi se confirment lorsque Peterson demande aux jeunes enseignants de caractériser ceux en mi-carrière ou en fin de carrière et inversement. On peut même se demander si ces appréciations de la part des collègues ne contribuent pas à créer les auto-appréciations présentées ci-dessus. Pour résumer brièvement ces données, les jeunes enseignants estiment que leurs collègues de 50-60 ans s'intéressent peu aux élèves : «Ils ont oublié ce que c'est d'être adolescent; cette période leur est trop lointaine». Par contre, les enseignants de 35-50 ans sont plus tolérants que leurs collègues plus âgés. Ils se distinguent aussi des jeunes maîtres dans la manière dont ils perçoivent les changements relationnels et pédagogiques comme étant plus lents et plus difficiles à opérer. Enfin, les enseignants à l'âge de la pré-retraite ont tendance, tout en regrettant la perte du contact facile et souvent intime avec leurs élèves, à fortement critiquer ceux-ci : «Les élèves empirent chaque année. Plus indisciplinés, intellectuellement amorphes, moralement décadents. Pour y faire face, il faut être jeune et vigoureux».

— J'ai passé un temps considérable ici avec le travail de Peterson pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il est très «parlant»; on saisit bien le type et la forme des données que l'on peut recueillir dans une recherche biographique axée sur



l'enseignement. Ensuite, les thèmes majeurs se recoupent bien avec ceux apparaissant dans notre recherche exploratoire auprès des enseignants secondaires du canton de Genève. En outre, ces mêmes thèmes — investissement fort, puis désengagement progressif; sentiment de sérénité mais au dépens d'une certaine distance affective; séparation progressive entre sa personne et la fonction (professionnelle) remplie par sa personne — rejoignent dans leur contenu et dans leur évolution ceux de la littérature classique du cycle de vie: la «générativité» d'Erikson, la «transvaluation» de Jung, le «désengagement» de Cummings et Henry. En ce sens, le cycle de vie professionnel de l'enseignant représenterait le cas particulier d'un phénomène plus général.

Enfin, l'étude de Peterson recoupe les résultats des trois autres recherches que nous avons retenues de notre analyse bibliographique. Frances Fuller (1969) a passé plusieurs années à l'étude de l'évolution des «préoccupations» des enseignants en cours de carrière. Elle a pu documenter le déplacement progressif des soucis personnels d'une centration sur soi (est-ce que je fais le poids ? qu'est-ce que les autres pensent de moi ?) vers une centration sur la tâche et sur les élèves. Dans le même sens, Field (1979) et Watts (1980) ont tracé une progression allant globalement d'une certaine panique au départ à des années remplies de maîtrise pédagogique et d'extension des capacités professionnelles, donnant lieu ensuite à une phase de «routine» ou d'«usure» — dans laquelle plusieurs s'enlisent définitivement — pour aboutir à un «renouveau» pour certains, à une «amertume» pour d'autres ou à un «détachement» pour encore d'autres. Le grand intérêt des travaux — très exploratoires — de Field et Watts réside en la perspective prise au départ, celle de la formation continue des enseignants, de telle sorte que les offres de consultation ou de formation institutionnalisée puissent être calquées sur les caractéristiques des différentes phases mentionnées ci-dessus.

### **Illustration des travaux en cours : La maîtrise pédagogique**

Ces divers travaux ont orienté nos premières recherches, conduites à Genève entre 1978 et 1980. Nous étions, il est vrai, un peu sceptique quant au schématisme de ces travaux — la recherche d'une progression uniforme à travers une multitude de cas, la «psychologisation» de l'analyse, le peu d'intérêt pour le vécu extra-scolaire qui devait pourtant avoir une influence forte sur la vie en classe. En laissant parler les enseignants de notre petit échantillon (N = 30), nous avons pu cerner de plus près l'identité et l'influence de ces variables modératrices (voir Huberman et Schapira, 1979, 1980a, 1980 b).

Cette étude exploratoire devait préparer le terrain pour une recherche plus «confirmatoire». C'est ainsi qu'en automne 1982 nous avons tiré un échantillon stratifié de 150 enseignants secondaires de Genève, en anticipant un complément ultérieur de 30 enseignants du canton de Vaud. Il s'agissait d'une enquête par voie d'entretiens quasi-cliniques dont une partie est dirigée et une autre partie reste plus «phénoménologique» ou «émique». Globalement, l'entretien contient les thèmes suivants :

- l'existence de phases, étapes ou stades dans l'évolution de la carrière;
- l'influence de facteurs biographiques et sociaux sur les perceptions et attitudes professionnelles;
- changements en cours de carrière des conduites pédagogiques, par exemple, tenue de la classe, utilisation des matériaux didactiques, relations enseignant-élèves;
- la maîtrise progressive des composantes-clé du répertoire pédagogique (par ex., gestion de la classe, traitement des groupes très hétérogènes);
- les étapes de la socialisation professionnelle au sein de l'école;
- l'évolution des «préoccupations» ou des «priorités» au cours de la carrière;
- existence d'une expérience d'«usure» («burnout») et les tentatives éventuelles pour y faire face.

Regardons de plus près une de ces facettes, la maîtrise progressive des composantes de base du répertoire pédagogique. Au bout d'environ une trentaine d'entretiens, y compris les entretiens pilotes, on pourrait dire globalement qu'à leur entrée dans l'enseignement secondaire, un assez grand nombre de sujets de l'échantillon ne savait pas bien enseigner; on se débrouillait comme on le pouvait. Très progressivement, et sans utiliser des ressources formalisées du genre «formation continue» (souvent absentes, d'ailleurs), on élaborait un répertoire pédagogique rudimentaire, en l'enrichissant et le différenciant par la suite, mais en laissant des lacunes importantes qui ne sont jamais remplies.

Tableau 1

Problème rencontré ?	« oui » (N = 27)
tâtonnement continu	62 %
inconséquent: tantôt sévère, tantôt tolérant...tantôt rigide, tantôt laisser-faire	57 %
épuisement physique	50 %
difficulté de travailler autrement que par cours <i>ex cathedra</i>	50 %
survie au jour le jour en classe	43 %
intimidé par les élèves	42 %
difficulté de maintenir l'ordre	39 %
crainte de l'avis d'autrui (collègues plus expérimentés, doyens)	39 %
préoccupé par soi-même, plutôt que par la tâche à faire	23 %
sentiment de ne pas être à la hauteur	23 %
découragement	17 %

TABLEAU 2

Facette	Atteinte ?	Si oui, à quel moment ?	
	oui/grande partie	non	
1. Faire progresser les élèves assez en retard sur le plan scolaire	1/2	1/2	bimodal
2. Faire face aux problèmes de disciplines en classe.	2/3		> 5 ans
3. Bon rapports avec les élèves (ni trop proches, ni trop lointains)	2/3		bimodal
4. Motiver les élèves peu motivés au départ	2/3		> 5 ans
5. Couvrir le programme annuel sans trop charger les cours	2/3		tôt
6. Disposer de cours et d'exercices intéressants du point de vue des élèves	2/3		> 5 ans
7. Se sentir au même «niveau» que les enseignants plus expérimentés de sa discipline	2/3		tôt
8. Trouver un juste niveau d'exigences — ni trop sévère, ni trop peu	2/3		> 5 ans
9. Etre à l'aise avec les collègues — chez soi dans la salle des maîtres	2/3		tôt
10. Etre à l'aise avec les parents des élèves — sans complexes	2/3		bimodal
11. Etre efficace en classe autant pour les «rapides» que pour les «lents»	1/2	1/2	> 5 ans
12. Se sentir généralement efficace comme pédagogue	2/3		bimodal
13. Etre à l'aise avec le doyen ou avec le directeur — sans complexes	2/3		bimodal
14. Accepter avec philosophie les leçons ratées	2/3		bimodal
15. Travailler efficacement en situation décentralisée (groupes, travail individ. + travail de groupe)	1/2	1/2	bimodal
16. Ne pas «paniquer» dans des moments difficiles (en cas d'erreur, à court de matériel, etc.)	2/3		tôt
17. Accepter sans être trop touché les critiques de la part des autres	2/3		tôt

2/3 = 2/3 ou plus; 1/2 = 1/2 - 2/3; «bimodal» = moitié précoce, moitié tardive

Illustrons plutôt. Au cours de l'entretien, les enseignants reçoivent une fiche contenant une liste de « problèmes fréquemment rencontrés par les enseignants qui débutent » — listes dérivées des recherches sur l'entrée dans la carrière d'enseignant. Le répondant indique s'il a été confronté à chaque problème sur la liste en cours des deux premières années. Le tableau 1 récapitule les résultats, exprimés simplement en pourcentages.

Rappelons que nous ne sommes qu'à environ 18 % de l'échantillon. Toutefois, pour ce 18 %, les débuts sont difficiles et le niveau de préparation plutôt médiocre.

Regardons à présent une deuxième « fiche ». Celle-ci présente au répondant une liste de facettes témoignant de la « maîtrise » pédagogique et d'une certaine philosophie « mûre » de l'enseignement. Les items sont dérivés de travaux empiriques — et non normatifs; la distinction est critique — dans ce domaine. Notre interlocuteur indique si oui, ou non ou en grande partie il aurait atteint ce niveau de maîtrise pour chaque item, et indique aussi à quel moment de la carrière il pense y être arrivé. ( Cf. le tableau récapitulatif n° 2 ).

De manière générale, ces estimations sont positives, surtout si on les compare avec le premier tableau. La grande majorité des facettes pédagogiques est atteinte — pas entièrement atteinte et, pour certains membres de ce sous-échantillon, encore problématique à bien des égards. Certaines maîtrises viennent tôt; l'équilibre du programme, sentiment de valoir autant que les plus expérimentés parmi ses collègues, être à l'aise avec les collègues, ne pas paniquer dans des moments difficiles, absorber la critique sans s'effondrer. En revanche, d'autres facettes sont maîtrisées plus tard: la discipline en classe, le travail auprès des élèves peu motivés, un répertoire de cours et d'exercices intéressants, le niveau optimal d'exigences. Enfin, il y a 3 points où le niveau général de maîtrise, même plusieurs années après, n'est pas élevé: travail auprès des élèves en retard, travail auprès des élèves rapides et lents ensemble ( situation de classe hétérogène ), travail décentralisé en classe.

Dans d'autres secteurs de l'entretien, les répondants nous expliquent **comment** ils arrivent à ces niveaux de maîtrise — la formation instituée y est pour peu de chose — et comment ils travaillent à présent pour augmenter leur efficacité dans les dimensions leur faisant défaut. Ce sera l'objet d'un autre travail. Pour le moment, on constate que la maîtrise pédagogique s'acquiert progressivement et que certaines dimensions exigent plus de temps ou d'efforts que d'autres. La pléthore d'items marqués « bimodal » suggère aussi qu'il y a différents profils, différents scénarios de maîtrise à l'intérieur de l'échantillon. Evidemment, la « famille » des répondants qui nous intéresserait le plus à cet égard serait celle où la maîtrise vient tôt et où son niveau est élevé. Quelles sont ces personnes ? Comment s'y prennent-elles ? Ce sera, en définitive, une des analyses éclairantes à faire — une parmi les centaines auxquelles une recherche portant sur la carrière entière de l'enseignant pourrait nous conduire.

## REFERENCES

- Baltes, P. (Ed.), *Life-Span Development and Behavior*, vol. 1. New York: Academic Press, 1978.
- Baltes, P., et Brim, O. (Eds.), *Life-Span Development and Behavior*, vol 2. New York: Academic Press, 1979.
- Baltes, P., et Brim, O. (Eds.), *Life-Span Development and Behavior*, vol. 4. New York: Academic Press, 1982.
- Baltes, P., et Schaie, K. (Eds.), *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. New York: Academic Press, 1973.
- Bonboir, A., et Bobo, M.,  
Choix et développement vocationnels chez les enseignants, in *Sciences de l'Education*, no 1 (1979), pp. 61-68.
- Brim, O., Adult Socialization. In J. Clausen (Ed.), *Socialization and Society*. Boston: Little Brown, 1968.
- Brim, O., et Wheeler, S.,  
*Socialization after Childgood*. New York: J. Wiley, 1966.
- Dubois-Reymond, M., et Schonig, B.,  
*Lehrererlebensgeschichten*. Basel: Belz. Weinheim, 1981.
- Erikson, E., *Enfance et Société*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1950.
- Datan, N., et Reese, H. (Eds.), *Life-Span Development Psychology: Dialectical Perspectives*. New York: Academic Press, 1977.
- Field, K., *Teacher Development: a study of the stages in the development of teachers*. Brookline, Mass: Teachers' Center Brookline, 1979.
- Fuller, F., Concerns of teachers: a developmental perspective. *American Educational Research Journal*, 6 (1969) pp. 207-226.
- Huberman, M.,  
*A Review of Empirical Studies in Adult Learning and Instruction from a Life Cycle Perspective*. Paris: Royaumont, 1972.
- Huberman, M.,  
*Cycle de Vie et Formation*. Vevey: Delta, 1975.
- Huberman, M., et Schapira, A.,  
Cycle de vie et enseignement: changements dans les relations enseignant-élève au cours de la carrière. *Gymnasium Helveticum*, 33, 5 (1979), pp. 281-301.
- Huberman, M., et Schapira, A.,  
Cycle de vie et enseignement: changements dans les relations enseignant-parents au cours de la carrière. *Gymnasium Helveticum*, 34, 2 (1980) pp. 113-129.



- Huberman, M., et Schapira, A.,  
Cycle de vie et enseignement: changements dans les relations enseignant-autorités scolaires au cours de la carrière. *Gymnasium Helveticum*, 34, 4 (1980), pp. 259-271.
- Ozouf, J.,  
*Nous, les maîtres d'école*. Paris: Juillard, 1967.
- Peterson,  
Age, teacher's role and the institutional setting. In B. Biddle et W. Elena (Eds.), *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York: Holt Rinehart, 1964.
- Pressey, S., et Kuhn, R.,  
*Psychological Development through the Life Span*. New York: Harpers, 1957.
- Watts, H.,  
*Starting out, Moving On, Running Ahead*. San Francisco, Cal.: Teachers' Centers Exchange, 1980.
- Widmer, K.,  
*et al*, Veränderungen berufsbezogener Einstellungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Perm. Erhebung Bildungsforschungsprojekte, Suisse, no 51 (1975), pp. 1-6.

## SUMMARY

### Professional Life Cycle of Secondary Teachers.

In the past decade, adult development has become an acceptable, if not fashionable, topic of study, due in part to empirical and conceptual reformulations in the areas of «humanistic» (ego) psychology, cognitive psychology, the interactionist school of social psychology, and secondary socialization. Unfortunately, there have been few studies of **teacher** development. Do teachers teach differently at 20 and at 50 ? Do they perceive their work differently ? This article draws on a three-year exploratory study and on initial findings from a larger (N = 150) study to answer some of these questions, in particular those relating to initial and Later stages of **pedagogical mastery** in the classroom.

## ZUSAMMENFASSUNG

### Berufliche Entwicklung von Lehrer auf der Sekundarstufe

Erwachsenbildung ist in den letzten zehn Jahren zu einem allgemeinen, ja, «populären», Untersuchungsfeld geworden — nicht zuletzt wegen neuen empirischen und konzeptuellen Orientierungen in der «humanistischen» (Ego) und der kognitiven Psychologie, im Bereich der Sozialpsychologie bei Vertretern der Sozialen Interaktion (Schule von Chicago) und der Sekundärsozialisation. Leider gibt es bisher nur wenige Arbeiten zur beruflichen Entwicklung des Lehrer. Unterrichten Lehrer mit 20 Jahre anders als mit 50 ? Wie verändert sich ihre Wahrnehmung bezüglich ihrer Arbeit ? Diese Artikel stützt sich auf eine dreijährige Explorationsstudie und auf erste Ergebnisse einer grösserer Untersuchung (N = 150) mit dem Ziel, einige der oben erwähnten Frage zu beantworten, vor allem im Hinblick auf die Entwicklung von pädagogischen Fähigkeiten im Klassenzimmer.