



**HAL**  
open science

## Approche des professionnalités enseignantes par l'étude des manières dont les enseignants "vivent le temps"

Julien Tourneville

► **To cite this version:**

Julien Tourneville. Approche des professionnalités enseignantes par l'étude des manières dont les enseignants "vivent le temps". Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF), Jul 2019, Bordeaux, France. hal-03162192

**HAL Id: hal-03162192**

**<https://hal.science/hal-03162192>**

Submitted on 8 Mar 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

## **APPROCHE DES PROFESSIONNALITES ENSEIGNANTES PAR L'ETUDE DES MANIERES DONT LES ENSEIGNANTS « VIVENT LE TEMPS »**

Julien Tourneville  
Doctorant en sciences de l'éducation  
Cultures et Diffusion des Savoirs (CEDS, EA-7440)  
Université de Bordeaux  
Julien.tourneville@u-bordeaux.fr

**Résumé :** En s'appuyant sur un travail de thèse en cours, cette contribution propose une approche de l'étude des professionnalités enseignantes à travers le prisme des manières de vivre le temps. Après avoir posé l'intérêt d'un tel travail à travers un cadre théorique spécifique, l'auteur expose les extraits d'entretien de deux enseignantes pour illustrer des manières particulières dont le temps fait figure dans les récits, rendant possible la création de profils temporels. Enfin, des pistes d'analyse sont posées, ainsi que des questions toujours en suspens.

**Mots clés :** Professionnalités – Enseignants – Entretiens – Temps vécu – Anthropologie de la pratique

## Introduction

Plus que de toute autre pratique, l'enseignement entretient un rapport particulièrement étroit au temps : il s'agit de transmettre, dans le présent, des éléments du passé permettant de construire l'avenir. La construction du futur est donc ce qui donne un sens, à entendre à la fois comme direction et comme raison, à l'action éducative. Comment conjuguer cette première idée avec un second constat, plus récent : celui relatif au fait que, à l'échelle macroscopique, nos sociétés occidentales se trouvent aujourd'hui dans l'impossibilité de se projeter, prises dans ce qu'Hartog (2012) définit comme un « présentisme »<sup>1</sup> ? C'est ce paradoxe qui a amorcé l'étude des professionnalités enseignantes que nous avons entreprises. La question au cœur du travail concerne en effet la dimension temporelle des professionnalités enseignantes, ou, pour le dire autrement, et en reprenant l'expression de l'historien Jean Chesneaux (1996), leur façon *d'habiter le temps*. L'hypothèse au centre de ce texte est que l'étude du rapport qu'entretiennent les professeurs avec le temps, leur capacité à se détacher du quotidien pour se projeter dans le futur, à constituer *leur horizon d'attente*, mais aussi la possibilité qui leur est donnée de mobiliser le passé, *leur champ d'expérience* (Koselleck, 1990), est susceptible d'apporter un éclairage nouveau sur leurs professionnalités. C'est ce que nous tenterons de montrer dans ce texte.

## Cadrage théorique : les enjeux du temps vécu

Comme le laissent entendre les éléments ci-dessus, il ne s'agira pas ici d'envisager le temps dans une perspective strictement métrique ; celle, par exemple imposée par la seule structuration du métier (temps de travail, temps de cours, année scolaire). Malgré l'intérêt d'un tel travail pour l'étude des professionnalités<sup>2</sup>, nous avons choisi d'inscrire notre contribution au croisement de l'anthropologie de la pratique (Bourdieu) et de l'anthropologie critique (Fabian, 2006 ; Bensa, 2006). Nous considérons avec ces auteurs que « le temps s'engendre dans le passage à l'acte ou à la pensée » (Bourdieu, 1994, 172) et par conséquent qu'il est le produit de la *praxis*, dans un phénomène de co-construction entre l'agent et les conditions extérieures d'émergence de sa pratique. Ainsi, nous plaçons les professeurs comme co-auteurs du temps qu'ils vivent (Chopin, 2008, 2011), et c'est l'analyse du rapport dialectique entre l'espace des pratiques (présent) et les représentations du temps (passé et futur) que nous souhaitons présenter et discuter.

Dans les *Méditations Pascaliennes* (2003), Bourdieu expose le rapport au temps comme révélateur de positionnements au sein d'un champ social. Pour l'auteur, la logique de l'action repose sur les moyens dont dispose l'acteur au présent : d'une part la connaissance du jeu qui repose sur les structures incorporées, et d'autre part sa capacité de projection qui dépend des chances évaluées de réalisation d'un futur. Pour le dire autrement, la mobilisation du passé, de l'expérience, ainsi que celle d'à-venir, dépend étroitement des conditions du présent telles que perçues par les acteurs : on voit alors que la lecture du présent dépend de

---

<sup>1</sup> Cette caractéristique de la modernité tardive viendrait de l'environnement social et culturel, du fait des contextes socio-économiques, politiques et technologiques (Rosa, 2010, 2014 ; Revault d'Allonnes, 2012 ; Baschet, 2018).

<sup>2</sup> On pense par exemple au travail de Sinigaglia-Amadio et Sinigaglia sur les artistes plasticiens (2017). Au sujet des enseignants, on pense aux travaux de Waaub (2006) sur la superposition des temps, ou encore à ceux de Devaux, Desmarez, Dupriez *et Al*, qui attirent notre attention sur le lien entre temps de travail et risque d'abandon du métier chez les enseignants novices (cités par Lothaire, Dumay et Dupriez, 2012). Pour aller plus loin sur les utilisations du temps dans la recherche sur l'enseignement, nous recommandons la lecture de l'article de Chopin dédié à ce sujet (Chopin, 2010).

prédispositions appartenant au passé, et que l'alliance entre passé et présent permet la configuration des futurs potentiels. Étudier le temps vécu revient donc à étudier la manière spécifique dont l'acteur évalue les conditions de son présent et le pouvoir qu'il a sur celui-ci, et permettra d'éclairer le rapport qu'il entretient avec son métier.

Approcher le temps ainsi, c'est émettre l'hypothèse forte que le rapport au temps est un rapport de pouvoir. En effet, « plus on a de pouvoir sur le monde, plus on a des aspirations ajustées à leurs chances de réalisation, raisonnables, et aussi stables et peu sensibles aux manipulations symboliques » (Bourdieu, 2003, 325). A l'inverse, si on ne dispose pas suffisamment de pouvoir sur le monde, le rapport au temps est flottant, et l'avenir se construit au gré des envies, sans prise sur le réel. C'est pourquoi, à une autre échelle, la maîtrise du temps est décrite comme un instrument de pouvoir géopolitique par Fabian :

...plus profondément et de manière plus problématique, le Temps leur était nécessaire [les sociétés occidentales] pour la mise en place des éléments d'une histoire à sens unique : le progrès, le développement, la modernité (ainsi que leurs images négatives en miroir : la stagnation, le sous-développement, la tradition) (Fabian, 2006, 234).

Faisant ici référence au temps qui s'est imposé – que Chesneaux appelle le temps-monde (1997) – l'anthropologue nous invite à réfléchir le temps comme un rapport de domination entre ceux qui l'imposent et ceux qui doivent vivre dedans et s'en accommoder.

Discriminer les manières de vivre le temps devient dès lors un moyen de distinguer les membres d'un groupe social au sein de sous-groupes, permettant de les classer et ainsi d'analyser leur positionnement en termes de rapport de pouvoir. En effet si nous travaillons sur les formes spécifiques du temps vécu chez les enseignants, c'est dans le but de trouver des régularités dans les discours qui seraient liées aux conditions contemporaines de l'éducation. Autrement dit, nous posons ici la question du pouvoir dont disposent les acteurs pour maîtriser les conditions d'exercice de leur métier dans un contexte de succession rapprochée des réformes – dont nous faisons l'hypothèse qu'elle perturbe la capacité à faire expérience et à se projeter sur le long terme – et d'injonctions multilatérales toujours plus nombreuses, voire, parfois, contradictoires<sup>3</sup>. Grâce à une classification des manières de vivre le temps, nous souhaitons mettre à jour des profils d'enseignants et ainsi identifier et distinguer ceux qui sont pris dans une forme de « présentisme<sup>4</sup> », en opposition à ceux qui maintiennent leur capacité à s'inscrire dans un temps épais, dans le but de comprendre les principes constitutifs de ces positionnements.

Nous nous appuyerons ainsi sur 50 entretiens réalisés auprès de professeurs du premier et du second degré pour esquisser une première réflexion sur l'intérêt d'appréhender le temps vécu par les enseignants. Après avoir livré les caractéristiques de l'échantillon et la méthode utilisée pour analyser les entretiens, nous focaliserons l'analyse sur les discours de deux professeures aux « profils temporels » opposés, dans le but d'approfondir de façon plus qualitative la façon dont le temps vécu et raconté peut s'inscrire comme révélateur de la conception de son métier d'enseignant. Les deux exemples d'entretien qui seront utilisés ici ont été extraits du corpus en tant que représentants de leur catégorie « temporelle », ce que nous expliquons dans la suite du texte.

---

<sup>3</sup> Nous faisons référence ici aux injonctions à la différenciation pédagogique dans des classes de plus en plus nombreuses, au travail en équipe avec notamment l'institutionnalisation des enseignements pluridisciplinaires, à la prise en compte des familles comme partenaires éducatifs, etc.

<sup>4</sup> Présent caractéristique qui « génère, au jour le jour, le passé et le futur dont il a, jour après jour, besoin et valorise l'immédiat » (Hartog, 2012, 157).

## Recueil de données : exemple de positionnements divergents

L'enquête sur laquelle nous proposons de nous appuyer a été menée par entretien auprès d'un échantillon comprenant 25 professeurs des écoles (PE) et 25 professeurs du collège (PC). Pour avoir une représentation la plus juste possible, nous avons reproduit au mieux le taux de féminisation de la population totale des enseignants : 83% de femmes chez les enseignants du premier degré, 58% chez les enseignants du secondaire<sup>5</sup>. Ainsi nous comptons dans notre échantillon 21 femmes PE et 13 femmes PC. Cette donnée nous semblait importante à respecter car on peut penser qu'en matière de temps vécu, la variable « sexe » a une grande influence. De même, nous avons été attentifs à l'âge de notre échantillon. Sur les 25 professeurs des écoles que nous avons interviewés, nous comptons : 14 PE, quatre directeurs, 4 maitres-formateurs (PEMF), un enseignant spécialisé, un remplaçant et un stagiaire. Quant aux 25 professeurs au collège, ils enseignent : le français (6, avec le latin pour deux d'entre eux), l'histoire-géographie (5), les mathématiques (4), les SVT (3), l'anglais (2), l'EPS (2), la physique (1), et la technologie (1). Notons également que parmi eux il y a un formateur et un stagiaire. Les entretiens ont tous duré plus ou moins une heure, et avaient pour objectif de discuter avec les acteurs de leur métier, de leur parcours comme de leur quotidien. Pour répondre à la difficulté d'essayer de cerner les manières de vivre le temps dans les récits, nous avons, dès les premiers entretiens, appliqué quelques canons de la *grounded theory* (Strauss et Corbin, 2003), nous permettant ainsi de commencer très tôt l'analyse des matériaux collectés. Ce faisant, nous avons rapidement pu faire émerger des concepts par unité de sens et ainsi définir des variables temporelles. Nous nous sommes également autorisé à faire évoluer nos entretiens, dans le but de les améliorer, au regard du processus d'analyse et de conceptualisation qui se tenait donc en parallèle.

Dans la continuité de cet ancrage méthodologique, nous avons appliqué une analyse mixte des matériaux recueillis, mêlant qualitatif et quantitatif. C'est grâce à la création inductive de variables, couplée à un traitement statistique, que nous avons pu mettre à jour des régularités dans les représentations du temps entretenues par les enseignants, et ainsi établir des catégories de profils<sup>6</sup>.

Pour développer les questions que nous avons posées en introduction, nous allons nous appuyer sur deux exemples d'individus représentant deux profils « temporels » différents. En effet, très tôt lors du travail de recueil, et avant même de faire un travail de recensement puis de classification des manières spécifiques de vivre le temps, nous avons vu apparaître des discours opposés sur ce sujet : certains individus nous parlaient de leur métier comme d'une course quotidienne et comme la source d'un travail de tous les instants, d'autres nous confiaient se sentir privilégiés dans leur rythme de travail, ce dernier s'accordant parfaitement avec les temps de vie personnels et familiaux des acteurs.

Ainsi, Vivianne, 45 ans, professeure d'histoire-géographie en collège depuis 19 ans, nous parle de son quotidien :

Alors on a des tunnels, ça c'est quelque chose que je dis souvent quand j'essaye d'expliquer, car parfois on m'appelle : « venez manger demain en fin de journée et après on ira à la plage », et moi je réponds que je ne peux pas. Les gens sont étonnés et je réponds que j'ai tout un programme de travail, que pour moi ce n'est pas possible. Sinon ça ne sera pas prêt, et je ne peux pas inventer un cours devant les élèves, il faut que ça soit prêt. Donc

---

<sup>5</sup> Nous nous référons ici aux chiffres publiés par la DEPP en 2017, date à laquelle ont commencé les entretiens.

<sup>6</sup> Pour aller plus loin sur la méthode employée, voir Tourneville 2018.

on a comme des tunnels de travail, de septembre à la toussaint, après on se débranche, après on se rebranche... et c'est très dur hein (Vivianne).

À contrepied de cette description d'un métier qui semble prendre régulièrement le dessus sur les temps de vie personnels, Cécile, 48 ans, professeure des écoles depuis 23 ans, nous décrit un métier qui s'allie parfaitement avec la vie de famille :

C'est juste parfait. D'ailleurs c'est même un piège parce qu'en fait c'est piégeant quand on cherche à faire autre chose. [...] je me suis demandée si j'allais changer pour une vie ou j'allais devoir travailler plus. Même quand je n'avais pas d'enfants je me suis posée cette question-là. Et après avec mes enfants... et bien je trouve que c'est vraiment le métier qui correspond, enfin, qui permet de pouvoir vivre une vie de famille (Cécile).

En parallèle de ces façons de vivre quotidiennement le métier d'enseignant, qui très vite se sont divisées en catégories intermédiaires entre les deux extrêmes présentés en illustration, nous avons pu voir s'articuler des manières de débiter le récit autobiographique à différents niveaux. En effet, pour prolonger ces exemples, Vivianne débute le récit de sa carrière dans un passé antérieure à son existence, de l'ordre de l'héritage, qui expliquerait son arrivée dans le métier : « en fait, mes deux parents sont instituteurs, ma grand-mère était institutrice » ; alors que Cécile explique son arrivée dans le métier par une rencontre plus tardive, au moment des études :

Même si mes parents avaient de l'argent on devait, avec ma sœur, travailler quand on faisait des études : il fallait travailler pour comprendre ce que c'était la vie. Et donc moi j'ai gardé un petit garçon. J'allais le chercher à l'école et je le gardais jusqu'à ce que sa mère rentre – elle était pédiatre. Et je me suis dit que c'était sympa de faire faire ses devoirs au petit garçon, et que je voulais être institutrice (Cécile).

Enfin, pour compléter ce travail de typologie des articulations entre les temporalités dans les récits nous avons isolé les *verbatim* traitant du futur. Nous pouvons noter que pour Vivianne le futur est très flou, et semble susciter chez elle un certain sentiment d'impuissance :

Un jour où je vais bien je me dis : la même chose, je vais continuer à enseigner ici parce que c'est ce que je sais bien faire, [...] Sinon, l'autre version, c'est d'essayer de trouver une autre piste de travail où mes compétences pourront être utilisées. Mais quand je gratte un peu, il n'y en a pas vraiment (Vivianne).

Cécile, quant à elle, n'hésite pas à parler spontanément d'un avenir vaste, évoquant l'institution et la société :

Par rapport à l'Éducation Nationale, je suis quand même assez inquiète. Parce que je pense qu'il y a un malaise chez les enseignants. Que ce soit chez les jeunes, où je vois même au niveau du recrutement, ce ne sont plus les mêmes qu'avant [...] ...le concours... il baisse de niveau. Ça, ça m'inquiète, ce manque d'attrait pour la profession. Je pense que l'État devrait vraiment prendre en main l'éducation. C'est quand même l'avenir du pays (Cécile).

Les deux exemples utilisés ici nous montrent deux profils d'articulation entre le passé, le présent et l'avenir. D'un côté, avec Vivianne, nous avons une histoire qui s'ancre profondément dans son histoire personnelle, un travail au présent qui écrase d'autres temps de la vie et un futur qui ne semble pas apparaître clairement. De l'autre côté, avec Cécile, l'histoire est plus tardive, liée à des problématiques d'orientation dans la vie professionnelle, le présent semble mieux équilibré entre les temps professionnels et personnels, et le futur est vaste, en construction au-delà même de la carrière de cette enseignante.

## Résultats : ce que parler le temps veut dire

Cette distinction des manières de vivre le temps est d'autant plus étonnante que Vivianne et Cécile ont deux profils relativement similaires : elles ont toutes les deux une durée d'expérience d'une vingtaine d'année, elles ont autour de 45 ans, sont en couple, et ont chacune deux enfants. Si l'une est titulaire d'une licence et l'autre d'une maîtrise, elles sont toutes les deux non-syndicalisées. Elles exercent dans des établissements plutôt grands (450 élèves), non classés REP. A priori, ce sont deux profils similaires, à une exception près : le degré d'enseignement.

Naturellement, on peut penser que la structuration même de la journée de classe – toujours les mêmes élèves d'un côté et un emploi du temps segmenté, avec des créneaux réservés pour chaque cours de 55 minutes – soit une raison forte de la distinction entre ces deux manières de vivre le temps, ou tout au moins le quotidien. C'est une des pistes que nous souhaitons privilégier en comparant les enseignants du premier et du second degré. Néanmoins, sur l'échantillon de 50 individus, la répartition des enseignants des deux degrés dans les catégories de temps vécu est relativement homogène, et donc peu significative. Une enquête par questionnaire actuellement en cours nous révélera peut-être un fort lien entre les profils temporels et le degré d'enseignement, mais nous ne pouvons pas nous avancer sur ce terrain pour le moment.

Cependant, ces extraits nous montrent que le temps tel que nous le vivons, tel que nous le ressentons au quotidien, semble corrélé à la manière dont nous inscrivons notre histoire, et ainsi façonner la capacité de projection. Tout se passe comme si l'inscription historique de la narration conditionnait le positionnement professionnel : plus l'histoire est « organique » (héritage familiale, petite enfance, enfance, adolescence) et moins la distinction entre vie privée et vie professionnelle ne se fait sentir dans la pratique quotidienne. A l'inverse, plus l'histoire est tardive, et est racontée comme le fruit de facteurs extérieurs (réorientation, choix d'étude, découverte lors d'un stage, etc.) et plus la profession enseignante serait perçue comme une activité professionnelle cloisonnée – nous renvoyant à la distinction entre métier et profession proposée par Bourdoncle (1991). S'il est possible d'objecter que la manière même de raconter est le fruit de l'illusion biographique des enquêtés (Bourdieu, 1986), il n'en reste pas moins que les régularités existent et que le récit, résultant par définition d'un travail de narration et donc de (re)composition, est corrélé à des manières spécifiques de se mettre en jeu dans la profession.

Le lien entre pouvoir sur le présent et capacité de projection que nous avons développé *supra* semble ici bien illustré. Les individus qui, comme Vivianne, paraissent pris dans un quotidien perpétuel qui les malmène (Vivianne parle de tunnels en dehors desquels il n'y a rien de possible) n'arrivent pas à se projeter de manière cohérente. Ils sont en doute, impuissants face au futur. A l'inverse, les individus qui vivent leur métier avec plus de détachement, comme Cécile, et qui s'octroient des temps hors profession, semblent pouvoir plus facilement parler de l'avenir et se positionner face à ce dernier. D'un côté, ceux dont le présent échappe ont des projets vagues, flous ou déconnectés des conditions même du quotidien, « comme en témoignent [l]es projets complètement décrochés du présent et immédiatement démentis par lui - pousser jusqu'à la faculté une fillette dont il s'avère qu'elle a déjà quitté l'école, ou créer un club de loisirs en Extrême Orient, alors qu'on n'a pas un sou pour payer le voyage » (Bourdieu, 2003, 319-320). Et à l'inverse, les personnes qui ont du pouvoir sur leur présent immédiat peuvent plus facilement « affronter activement l'avenir » et parler à l'échelle individuelle de plan de vie, et à l'échelle globale de projets réformistes ou révolutionnaires.

L'activité enseignante semble également en lien avec ces représentations du temps. Les individus de la catégorie de Vivianne sont des personnes qui essaient de répondre au mieux à toutes les injonctions qui les traversent. Dans son cas particulier, Vivianne nous livre qu'elle a passé des semaines de 70h lorsque la dernière réforme est apparue. Pour elle, il fallait qu'elle l'applique immédiatement, et du mieux qu'elle le pouvait. Elle nous explique également qu'elle essaye sans cesse de travailler en équipe avec ses collègues, et qu'elle perfectionne en permanence ses cours. Elle n'envisage pas de ne pas avoir de réponse immédiate à apporter à un élève, et évoque un « gros aspect communication avec les parents » (Vivianne). A l'inverse, la catégorie temporelle opposée montre une forte capacité à se tenir plus éloignée des injonctions. Cécile, en tant que représentante de cette catégorie, va jusqu'à parler d'une forme de lassitude du métier qu'elle explique comme provenant d'un manque de stimulation. Elle se présente comme plus solitaire dans l'espace de sa classe en expliquant qu'il n'y a pas le moindre travail d'équipe dans son école, et ne parle à aucun moment de ses relations avec les parents d'élèves ni de son rapport avec l'institution.

## Conclusion

L'analyse complète du corpus d'entretiens, par codage axial, nous a permis d'établir trois catégories provisoires d'articulation entre le passé, le présent et le futur, que nous pouvons résumer via le tableau suivant :

Tableau 1 – Présentation des trois catégories de liaisons intratemporelles

	<b>Passé</b>	<b>Présent</b>	<b>Futur</b>
<b>1</b>	Histoire à partir de la vie adulte	Temps bien cloisonnés, métier peu chronophage	Large, politique
<b>2</b>	Histoire à partir de l'enfance	Cloisonnement difficile, pallié par une organisation rigoureuse	Projection de carrière
<b>3</b>	Histoire pré-individuelle (héritage)	Métier trop chronophage, course quotidienne, peu ou pas cloisonné	Pas de projection, ou projection très vague, floue

Au cours de cette présentation, nous avons vu deux exemples d'individus correspondants aux catégories une et trois, et nous n'avons évidemment pas exploré toutes les variables temporelles qui ont permis la catégorisation finale. Si le travail en cours n'est pas achevé, on peut déjà voir se dessiner des articulations entre les temporalités passé/présent/futur, que nous appellerons des profils de liaisons intratemporelles, de nature plus ou moins dense entre la passé et le présent, et entre le présent et le futur. Ces profils de liaisons intratemporelles nous ont permis d'amorcer une lecture de ce que le temps vécu nous dit des positionnements au sein d'un champ social, et plus précisément du métier d'enseignant.

Pour le moment, sans oublier la petite taille de l'échantillon (50 enseignants), nous ne pouvons pas faire de lien entre ces manières de vivre le temps et les âges, la longueur des

carrières, le genre des individus ou le degré d'enseignement (primaire ou collègue). Seule une étude menée sur un plus gros effectif permettrait de faire émerger les corrélations potentielles, à condition qu'elles existent. Une autre possibilité serait que ces données sociologiques (âge, genre, etc.) n'entrent pas plus en compte que les rapports qu'entretiennent les individus avec leur champ professionnel : peut-être que les prédispositions des acteurs à se positionner de façon plus ou moins dépendante serait une source d'analyse du phénomène. Pour le dire autrement, la capacité de réfraction (Chopin, 2018) des individus face aux multiples demandes institutionnelles – par exemple, le rythme élevé des réformes – mais aussi face aux divers injonctions venant à la fois de l'institution, des parents, des élèves, des collègues ou de la direction des établissements, pourrait jouer un rôle prédominant sur leur capacité de cloisonnement entre vie privée et vie professionnelle, ou sur celle de s'inscrire dans une temporalité plus ou moins épaisse.

## Bibliographie

- BASCHET J. (2018). *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*. Paris : La découverte. 318 p.
- BENSA, A. (2006). *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse : Anacharsis Editions. 308 p.
- BOURDIEU P. (2003). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil. 391 p. Points.
- BOURDIEU P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : ed. du Seuil. 256 p.
- BOURDIEU P. (1986). « L'illusion biographique ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 62-63, p. 69-72.
- BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, vol. 94, p. 73-91.
- CHESNEAUX J. (1997). « Habiter le temps. Port Moresby et ses temporalités éclatées ». *Terrain*, n°29, p. 19-30.
- CHESNEAUX J. (1996). *Habiter le temps : passé, présent, futur : esquisse d'un dialogue politique*. Paris : Bayard. 344 p.
- CHOPIN M.-P. (2018). « Réfracter le temps pour éduquer dans le cadre partenarial ». *Éducation Permanente*, n°217, p. 121-132.
- CHOPIN M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes : Presses Universitaires. 185 p. Paideia.
- CHOPIN M.-P. (2010). « Les usages du "temps" dans les recherches sur l'enseignement ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n°170, p. 87-110.

- CHOPIN M.-P. (2008). « La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur. Présentation d'un concept pour l'étude des pratiques d'enseignement ». *Éducation et didactique*, n°2, p. 63-80.
- FABIAN J. (2006 [1983]). *Le Temps et les Autres. Comment l'anthropologie construit son objet*. Toulouse : Anacharsis. 313 p.
- HARTOG F. (2012 [2003]). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Paris : ed. du Seuil. 321 p. Points.
- KOSELLECK R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : éd. De l'EHESS. 334 p.
- LOTHAIRE S., DUMAY X., DUPRIEZ V. (2012). « Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n°181, p. 99-126.
- ROSA H. (2014[2010]). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte. 153 p.
- ROSA H. (2010[2005]). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte. 480 p.
- REVAULT D'ALLONNES M. (2012). *La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps*. Paris : ed. du Seuil. 196 p. Points.
- SINIGAGLIA-AMADIO S. & SINIGAGLIA J. (2017). *Temporalités du travail artistique : le cas des musicien.ne.s et des plasticien.ne.s*. Paris : DEPS. 222 p. Questions de culture.
- STRAUSS A. & CORBIN J. (2003). « L'analyse de données selon la *grounded theory*. Procédures de codage et critères d'évaluation », in D. CEFALI, *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte, p. 363-379.
- TOURNEVILLE J. (2018/4). « “Le rapport au futur” des enseignants ». *Éducation Permanente*, n°217, p. 83-93.