

Le ”rapport au futur” des enseignants

Julien Tourneville

▶ **To cite this version:**

Julien Tourneville. Le ”rapport au futur” des enseignants. Education permanente, 2018. hal-03722308

HAL Id: hal-03722308
https://hal.science/hal-03722308

Submitted on 21 Jul 2022

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

Le « rapport au futur » des enseignants

Julien Tourneville

Laboratoire CeDS

Université de Bordeaux

Référence

Tourneville J. (2018). « Le "rapport au futur" des enseignants », *Éducation Permanente*, n°217, pp. 83-93

Résumé

L'article propose de contribuer à l'étude des professionnalités enseignantes à travers l'analyse de ce que nous nommons le « rapport au futur » des enseignants, pouvant être considéré, dans la lignée des approches anthropologiques et critiques du temps, comme un indicateur des formes de leur activité professionnelle présente. Sur la base d'une série d'entretiens menés auprès de 36 professeurs, l'article vise à mettre à l'épreuve cette hypothèse sur le plan méthodologique, et présente trois profils établis par l'enquête à propos de ces rapports au futur.

Introduction

Depuis l'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat, il est attendu des enseignants qu'ils sachent « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Robert et Carraud, 2018, 77). L'idée de développement professionnel renvoie nécessairement à celle de carrière, et engage implicitement la notion de projet. Dans le métier enseignant, cette injonction à la projection peut se lire à tous les niveaux – pédagogique, éducatif, d'accompagnement, d'accueil individualisé, professionnel, de carrière, *etc.* – obligeant les professionnels à toujours plus de rationalisation de l'avenir (Boutinet, 2004). Paradoxalement, alors que chaque professionnel est incité à devenir acteur et planificateur de sa carrière, le contexte contemporain est qualifié de présentiste (Hartog, 2012), et aurait la particularité d'engendrer des difficultés à se projeter, ou plus largement à envisager le futur. L'accélération du temps social, alimentée par les évolutions techniques et technologiques (transports, communication) sur fond de croissance et de compétition économique, générerait un passé rapidement dépassé et un futur non pensé, modifiant grandement le rythme du changement social et plongeant les individus face à un futur inquiétant d'imperméabilité (Rosa, 2005, 2010). L'injonction à la planification et au projet

dans un futur incertain peut alors paraître paradoxale, voire source de tensions, ce qui nous permet de poser l'hypothèse que le futur occupe une part importante du présent des enseignants.

Notre enquête auprès d'enseignants du premier et du second degré à propos des conditions d'exercice de leur métier a permis de faire émerger assez classiquement deux façons contradictoires d'évoquer la question du temps dans le métier d'enseignant : certains expliquent que leur métier est extrêmement chronophage et d'autres parlent de leur situation comme d'un « luxe » dont ils ont conscience. Ce qui a cependant attiré plus particulièrement notre attention, c'est que les individus qui ont la sensation de courir après le temps et de ne pas pouvoir faire tout ce qu'ils voudraient, parlent d'un avenir très incertain (des projets de reconversion sont envisagés, ou a minima ils partagent la crainte d'une usure professionnelle précoce), alors que les individus qui considèrent être des privilégiés quant à leur temps de travail et à leur situation se projettent dans un avenir stable. Il n'y a rien d'inattendu dans l'apparition de stratégies d'articulation des temps bien distinctes, qui mettent en avant des tensions plus ou moins présentes entre le temps de travail et le temps personnel, et qui placent l'individu au centre des logiques de production de son temps vécu. Mais que ces manières de vivre le temps, souvent liées à des stratégies organisationnelles (Rouch, 2006), semblent connectées à des perceptions du futur nous permet de poser la question d'un rapport au présent généré ou générant des formes de futur.

Ainsi, pour approcher l'analyse des professionnalités enseignantes nous proposerons de questionner les formes de rapport au futur qu'entretiennent les professeurs. Après avoir positionné sur le plan théorique la perspective permettant de penser le temps comme un élément constitutif de la pratique (y compris professionnelle), il s'agira de s'interroger son opérationnalisation méthodologique (comment discerner des formes de futur à l'œuvre dans le présent des enseignants ?), et de discuter les premières typologies que cette opérationnalisation a permises de produire.

Le rapport au temps comme objet d'analyse

Nous posons ici l'hypothèse que le rapport que les professeurs entretiennent avec le temps peut être analysé par la façon dont leur discours dévoile des référencements particuliers au passé (à l'expérience) pour répondre aux situations présentes qu'ils rencontrent, mais également à l'existence d'un futur (ligne d'horizon plus ou moins stable) revêtant la forme d'utopies ou de projets personnels, familiaux, économiques, professionnels… permettant la vision d'à-venirs plus ou moins lointains. Pour le dire autrement, les rapports au passé et au futur, objectivables dans le discours des enseignants (sans nécessairement être intentionnellement exprimés) viendraient conditionner la teneur même de leur présent professionnel. La perspective défendue ici renvoie de manière classique à l'importance de ce que Koselleck (1990) nomme « champ d'expérience » et « horizon d'attente », et, dans les

pratiques sociales, de ce que Grossin appelle pour sa part « *horizon temporel* » (1996). Ces concepts ont pour objectif de considérer et d'analyser un présent vu comme un « *e*nsemble de ce à quoi on est présent, c'est-à-dire intéressé » (Bourdieu, 2003, 304).

Cette définition du présent nécessite d'envisager le temps comme une dimension constitutive des pratiques mais également construite par les agents. Dès lors, il ne s'agit plus d'envisager le temps seulement comme un « donné » préexistant aux situations, mais bien de l'analyser comme une dimension qui se construit en réaction à un milieu et à des situations.

Cette perspective d'un temps coconstruit est aujourd'hui abondamment investie au niveau macroscopique des pratiques sociales. C'est, par exemple, à une échelle large qu'Hartog (2012) conceptualise les régimes d'historicité, montrant que les sociétés entretiennent des rapports au temps différents en fonction des lieux et des époques, plus ou moins tournés vers le passé (la tradition, les mythes ancestraux) ou vers l'avenir (le progrès, l'évolution). Hartog montre que les capacités à se projeter ou à faire expérience sont liées aux éléments de contexte sociaux, au sein d'une société, et sont donc liées aux représentations communes, aux systèmes de croyances et aux situations économiques et politiques avec lesquelles les acteurs sont aux prises. Sous ces conditions, une analyse de l'aujourd'hui devient possible, et c'est précisément elle qui conduit l'auteur à poser la thèse du présentisme : notre présent « génère, au jour le jour, le passé et le futur dont il a, jour après jour, besoin et valorise l'immédiat » (Hartog, 2012, 157).

Dans la description d'Hartog, le contexte contemporain offrirait une ligne d'horizon floutée (rapport au futur) et un champ d'expérience peu mobilisable (rapport au passé), du fait de la montée en puissance de l'idée d'obsolescence, éloignant toujours plus rapidement le passé du présent. Cette thèse a été plusieurs fois reprise ou étoffée : ne citant que trois exemples, on rappellera les travaux de Rosa (2005, 2010) quant à l'analyse de l'accélération dans nos sociétés modernes tardives, menant à une hypertrophie du présent ; les réflexions de Revault d'Allonnes (2012) sur l'emploi de la crise comme symptôme et instrument du présentisme ; et enfin, la contribution de Baschet (2018) à propos de « la tyrannie du présent » qu'il situe à l'origine de « pathologies temporelles ».

Si cette perspective a déjà été opérationnalisée dans le contexte de l'enseignement, à un niveau très microscopique de la pratique des enseignants[1], nous proposerons de la transposer au niveau de leur activité professionnelle plus largement. En effet, dans un contexte de mal-être professionnel des enseignants – augmentation très forte du nombre de démissions ces dernières années[2], difficultés à recruter[3] – et de mutations lentes du métier à travers de nombreuses réformes – il semble intéressant de questionner le rapport au temps,

1 Cf. en particulier les travaux de Chopin sur le temps didactique (Chopin 2008 ; 2011), mobilisant par exemple le concept de protention (2015).

2 Le rapport du Sénat n° 144, 2016-2017 (MENESR) nous montre bien une inflation inédite du nombre de démission chez les enseignants ces dernières années.

3 Nous pouvons prendre comme élément révélateur de cette situation les annonces de réformes qui viseraient à rendre le métier de professeur plus attractif.

non pas pour analyser des quantités, mais bien dans l'objectif de comprendre ce qui fait sens dans le quotidien des enseignants. Ce qui semble acquis au niveau macroscopique peut-il se retrouver à une échelle plus réduite : peut-on faire l'hypothèse d'un *présentisme* chez les professeurs ? Si tel est le cas, quelles en sont les conséquences sur leur pratique, éminemment temporelle[4] ? Mettant de côté l'absolutisme que serait cette hypothèse, peut-on déceler plusieurs types d'inscriptions dans le temps, et peut-on les mettre en lien avec des façons de s'engager dans le métier d'enseignant, de vivre ce métier ? Sans prétendre épuiser l'ensemble de ces questions, nous proposerons de présenter l'intérêt possible d'une opérationnalisation de cette perspective théorique pour l'étude des professionnalités enseignantes actuelles.

Opérationnalisation de l'étude du rapport au futur des enseignants

Une entrée par les liaisons intratemporelles

> « Seulement à ne s'envisager aucun futur, on ne s'installe pas non-plus dans le présent. »
> (D. Pennac, Chagrin d'école, p. 120)

Comme l'illustre la citation de Pennac, la façon que nous avons de vivre dans le présent est en partie dépendante de la manière dont nous vivons le futur. Mais ce sont également les conditions du présent qui permettent de constituer un futur. Ce que nous désignerons ainsi, en référence à Bensa (2006), comme des liaisons intratemporelles, dépendent de conditions très largement extérieures aux agents, et peuvent être reconfigurées voire détruites par ces dernières. Chesneaux (1997) avait par exemple montré comment, dans des situations d'imposition forte de nouveaux repères temporels, venant écraser les anciens, les individus peuvent subir une importante perte de capacité à faire corps avec leur passé et à se projeter : ils n'auraient alors plus d'emprise sur le présent, et seraient poussés hors du temps. C'est donc d'une part la consistance des liaisons intratemporelles décelables dans la pratique des professeurs interrogés qui doit être évaluée. L'un de ses indicateurs relève de leur capacité plus ou moins grande à se projeter dans un à-venir donné, quel qu'il soit.

Un autre critère de qualification des liaisons intratemporelles qui conjuguent le futur au présent vient de leur caractère de plausibilité. Dans les Médiations pascaliennes, ouvrage faisant une très large place à la question du temps de la pratique, Bourdieu compare les rêves « irréalisables » cités par ceux qu'il nomme les « sous-prolétaires » et les projections très pragmatiques données par les cadres. Il avance surtout que la rationalité des projets évoqués naîtrait des conditions objectives du présent : « Le pouvoir sur les chances

4 Comme Durkheim le montrait inauguralement il y a un siècle déjà dans *L'évolution pédagogique en France.*

objectives commande les aspirations, donc le rapport au futur. 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).

Les liaisons intratemporelles futures seraient ainsi révélatrices du positionnement dans un espace social, ou *a priori* de l'évaluation que fait le sujet de son pouvoir sur le monde.

L'opérationnalisation des perspectives exposées ci-dessus a été réalisée sur la base 36 entretiens semi-directifs, produits entre septembre 2017 et juin 2018 auprès de professeurs du premier et du second degré. L'échantillon a été constitué majoritairement dans la région Nouvelle-Aquitaine, mais compte également quelques professeurs en Isère et en Île-de-France. Il est représentatif de la population enseignante globale en termes d'âge et de sexe, variables susceptibles d'exercer une forte incidence sur les liaisons intratemporelles au vu de leur caractère très structurant des carrières professionnelles d'une façon générale.

Ce que « les discours » peuvent dire

Comme le rappelle Bouchetal (2017), le récit de vie est la forme privilégiée pour approcher l'étude des temporalités. S'il n'était pas possible de recourir à cette technique pour des raisons pratiques (et temporelles), nous avons fait en sorte que chaque entretien dure au minimum une heure, et nous les avons menés de manière relativement libre. L'objectif était de se situer dans un entre-deux en mettant en place des entretiens éloignés du pur laisser-faire de l'entretien libre et éloignés du dirigisme du questionnaire, afin d'être dans une communication la moins violente possible (Bourdieu, 1993).

Le grand danger du temps, c'est qu'il est souvent associé au champ lexical du manque, et qu'il est régulièrement source de revendications. Il était donc essentiel de ne pas placer le « temps » comme sujet de discussion explicite au cours des entretiens, au risque de contribuer à produire des discours très fortement homogènes d'un enseignant à l'autre. Dans cette optique, chaque entretien a commencé avec la consigne suivante : « pouvez-vous me raconter votre histoire de professeur ? ». Ce point de départ a permis une liberté dans l'échange : nous pouvions prendre le temps d'écouter et de rebondir sur les propos des enquêtés, ce qui permettait de ne pas avoir une grille d'entretien fixe, mais plutôt de mettre en place une discussion et d'offrir ainsi la possibilité aux professeurs de parler librement de ce qui les intéressait ou les préoccupait le plus. Plus encore, cette forme permettait de minimiser au maximum les risques d'effets d'imposition bien décrits par Bourdieu (1993). Si quelques questions que nous jugions incontournables devaient être posées au cours de l'heure de discussion, elles ne se présentaient pas dans un ordre précis. Le but était de rendre l'échange le plus naturel possible, et de profiter des cheminements pris par les discours.

Le traitement des entretiens ne pouvant se faire à partir de variables prédéfinies du fait de leur forme libre, mais également du fait que nous ne pouvions nous enfermer dans une hypothèse définissant au préalable des formes de liaisons intratemporelles, nous avons décidé de partir du matériel pour élaborer nos hypothèses (Glaser & Strauss, 1967 ; Strauss & Corbin, 2003). Pour ce faire nous avons recensé les verbatims en lien avec le futur, le passé et le présent, pour les coder individuellement. Puis, en opérant de premiers regroupements, nous avons pu faire émerger des catégories de variables. Ce faisant, des hypothèses naissaient, et nous pouvions commencer à regrouper les variables de ces catégories à l'aide de classifications hiérarchiques. A ce deuxième niveau de regroupement, nous voyions apparaître les variables constitutives du rapport au futur, celles du rapport au présent et celles du rapport au passé. Nous avons donc trois familles de variables.

Différentes formes de rapports au futur des enseignants

Pour approcher les liaisons intra-temporelles futures, nous avons traité comme première variable la longueur de projection contenue dans les discours : nous voulions savoir jusqu'où allait le futur de chaque individu. Nous avons relevé les extraits qui représentaient les plus longues projections dans leur discours et qui avaient du sens dans les propos tenus (pas de simples jeux de langage ni d'expressions). A l'aide de regroupement en classes[5], nous avons pu définir quatre différentes focales, qui constituent les quatre modalités de notre variable « longueur d'onde du futur » (LOF) : absence de projection ; projection dans les années à venir ; projection jusqu'à la fin de la carrière ; futur lointain, au-delà de l'individu, au sens le plus large.

Voici quatre verbatims issus des entretiens des individus désignés comme parangons de leur classe :

« Je suis incapable de dire si on va enseigner les choses de la même manière qu'aujourd'hui, ou si on va revenir sur des choses passées, dans cinq ou dix ans […] Je ne me projette jamais à l'année suivante. J'ai déjà du mal dans mon année, quand je fais période après période [...] Si vous me demandez si je sais ce que je ferai dans 5 ans, la réponse est non» (*Jérémy, 27 ans, directeur et professeur des écoles depuis trois ans*).

« Dans tous les cas, d'ici cinq ou six ans, je reprends des études à la fac, en sciences de l'éducation : master de recherche, thèse… » (*Thomas, 27 ans, professeur de mathématique stagiaire).*

«… j'ai passé mon concours à 27 ans, donc il faut que je travaille vachement tard pour avoir une retraite, et je ne sais pas combien de temps tu peux. J'ai vu tellement de collègues en fin

5 Toutes les opérations statistiques (CAH, ACM et testes de Chi²) ont été effectuées à l'aide du logiciel 'R.

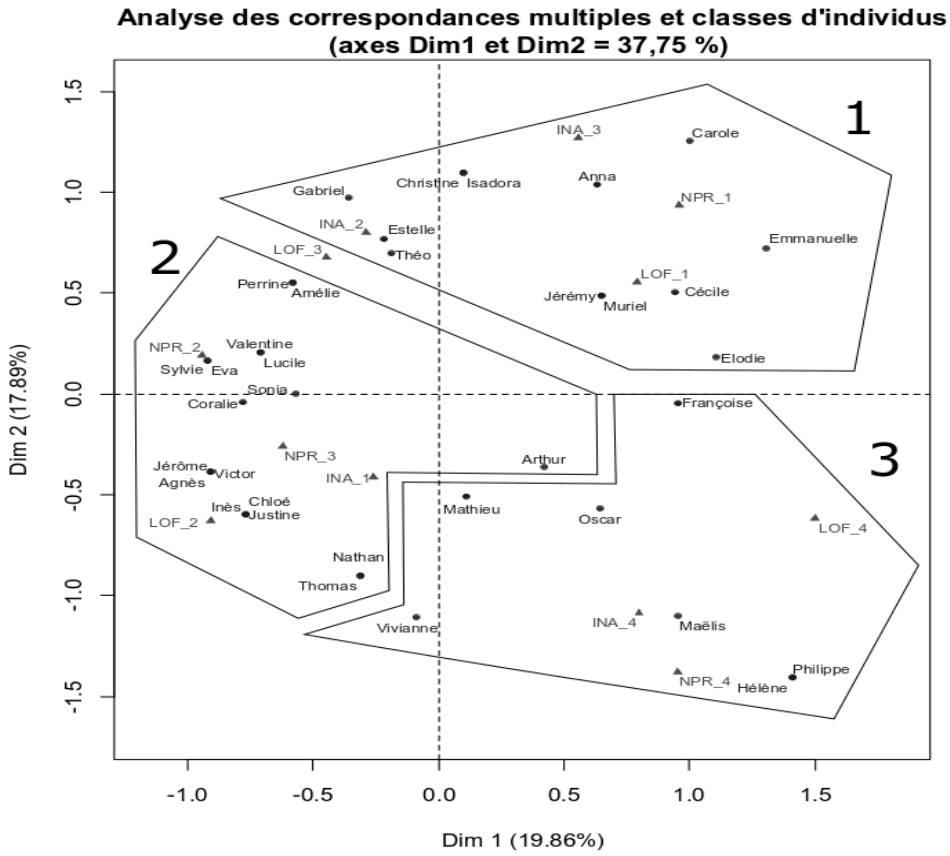
de carrière être assez aigris, et j'ai peur de ça » (*Sylvie, 48 ans, professeure d'histoire/géo en collège depuis quinze ans*).

« Je pense que l'Etat devrait vraiment prendre en main l'éducation. C'est quand même l'avenir du pays » (*Cécile, 48 ans, professeure des écoles depuis vingt-trois ans et formatrice*).

Jérémy dit ne pas pouvoir parler de demain, le futur viendra quand il viendra ; *Thomas* se projette les quelques années à venir ; *Sylvie* est préoccupée par un futur plus personnel, qui se limite à sa carrière ; et *Cécile* adopte un point de vu global, et parle de la société, au sens large, de l'avenir du pays.

Un travail similaire de construction de deux autres variables a été fait : chaque fois, nous procédions à un recueil de verbatims, au codage de ceux-ci et au regroupement en classes pour définir la variable finale et ses modalités. Une variable sur les types de projets professionnels qu'entretenaient les enquêtés (NPR) a permis de construire quatre modalités : pas de projet/projet de mutation/projet d'évolution dans la carrière/projet de reconversion. Il convient de préciser qu'aucune question récurrente n'a été posée, car les projections professionnelles viennent presque systématiquement lorsque les individus parlent de leur métier. Lors du calcul des classes, nous avons vu la modalité « absence de projet » regrouper les individus qui affirment ne pas avoir de projet et ceux qui n'en évoquent tout simplement aucun. Enfin, une dernière variable (INA) a été construite à partir d'une question récurrente lors des entretiens : « Et demain ? », parfois appuyée si nécessaire par « ça vous inquiète le futur ? ». Il ne nous intéressait pas de savoir si le futur était source d'inquiétude – ce qu'il est très régulièrement – mais d'analyser l'espace qu'il occupait dans les verbatims. Encore une fois, nous avons retenu quatre modalités à partir de la classification : aucun/la classe/la profession enseignante/la société, le monde.

Une fois construites ces trois variables et distribuées les douze modalités, nous avons, à l'aide d'une analyse à correspondances multiples suivie d'une classification hiérarchique, vu apparaître la présence du futur dans les discours.



L'axe 1 distingue les types de projections professionnelles évoquées, allant de ceux qui n'ont « pas de projet » à ceux qui ont des « projets de reconversion ». L'axe 2 distingue, quant à lui, les professeurs sur ce que nous appellerons une forme de visibilité dans l'avenir : de « pas de visibilité » à un « futur lointain et global ».

Une classification nous permet de voir émerger trois classes de rapport au futur :

C1 : Pas de visibilité / pas de projet ou projets vagues/ inquiétudes pour le devenir de l'école, le métier de professeur. Cette classe regroupe les professeurs qui ne peuvent se projeter, ni dans un futur impersonnel et lointain, ni dans un futur plus pragmatique à travers des projets. Cependant, il est à noter qu'ils partagent des inquiétudes pour le devenir de leur profession.

C2 : Projection sur quelques années / projet d'évolution dans la carrière et/ou projet de mutation. Les enseignants de cette classe semblent se retrouver autour d'un futur à court terme, circonscrit aux années à venir, et peuplé de projets professionnels.

C3 : Projection dans un futur lointain et global / projet de reconversion. Cette troisième classe comprend des professeurs qui ne peuvent ou ne veulent pas avoir de projets définis, mais qui envisagent le futur comme une immensité les dépassant : avenir de la société ou de la planète. Ils envisagent, de manière vague, de ne pas exercer cette profession jusqu'à la fin de leur carrière.

Cette première analyse montre qu'il existe plusieurs façons pour le futur d'être présent chez les professeurs. Pour résumer ces formes, on peut dire que les formes vont d'un futur inqualifiable, abstrait, peu construit, mais à l'origine d'inquiétudes au sujet de l'évolution du métier d'enseignant, à un futur plus lointain, plus étendu, plus global dans lequel la mobilité est possible. Alors qu'un futur ouvert (C3) s'oppose à un futur fermé (C1), nous voyons au milieu la classe C2 est composée d'individus pour qui les projections sont courtes (quelques années) mais construites par des projets concrets et plus aisément réalisables.

Contrairement à ce que nous avions pu penser, les variables sociologiques d'âge, d'ancienneté ou de sexe ne semblent pas être explicatives de ces formes de futurs. Les catégories trouvées regroupent des professeurs hommes et femmes, en début comme en milieu ou en fin de carrière, exerçant dans le premier ou le second degré. Cependant, nous pouvons lire dans les entretiens des manières caractéristiques de vivre son métier et ses évolutions, corrélées à ces formes de futur.

Les enseignants de la première catégorie partagent le constat de la lourdeur des injonctions qui leur sont faites, et la sensation d'avoir toujours plus de travail, de courir après le temps. C'est le cas par exemple d'*Anna*, 44 ans, professeure des écoles, qui dit être parasitée par un métier devenu trop administratif. Pour elle, le temps dans la classe demande un énorme travail de préparation, du fait d'effectifs toujours plus nombreux. De plus, elle trouve que les conflits avec les familles sont de plus en plus fréquents, l'obligeant régulièrement à justifier ses pratiques, alors que ces dernières demandent à l'école de prendre en charge une part toujours plus importante de l'éducation des enfants. C'est également le cas de *Gabriel*, 28 ans, professeur de français et de latin en collège, qui travaille tous les soirs à la préparation ou à la correction de ses cours, mais également tous les week-ends et une partie des vacances. Il n'hésite pas à affirmer : « On nous demande énormément de choses à côté des cours. Là encore, cette semaine, on était en conseil de classe, la semaine dernière en conseil de cycle… Les rencontres avec les parents, la saisie des bulletins, les réunions particulières pour les élèves… Ce qui est le plus long, le plus laborieux, c'est tous ces trucs-là autour des cours, qui en réalité nous fatiguent. »

Les enseignants disent appliquer des injonctions extérieures ou institutionnelles dont ils deviennent dépendants pour travailler, mettant à mal la maîtrise qu'ils ont de leurs pratiques. Ce sentiment de perte de prise sur leur métier génère de l'inquiétude sur le devenir de leur profession, et un discours souvent accès sur l'idée que c'était mieux avant. Les conditions de maîtrise de leur présent leur semblent s'effriter au fil des évolutions de l'école, générant une certaine incapacité à se projeter, à dire de quoi demain sera fait, à construire un avenir.

La deuxième catégorie regroupe des enseignants insistant sur le fait qu'ils travaillent beaucoup, mais sans dénoncer une surcharge, plutôt la nécessité de bien s'organiser. C'est le cas d'*Amélie* qui a l'impression de toujours courir après le temps pour finir ses programmes, mais qui dit ne plus avoir besoin de travailler tous les soirs et le week-end comme au début de sa carrière, du fait de son expérience. Régulièrement, les enseignants de ce groupe parlent de leur engagement dans la vie de leur établissement. Ainsi *Justine* se présente comme très engagée dans son établissement (différentes responsabilités), et plus largement dans son métier : elle a mis en place des enseignements pratiques interdisciplinaires (avant la recommandation officielle), et reçoit les mails du travail sur son téléphone personnel. Le

pragmatisme de leur rapport au futur (projets professionnels dans les années à venir) semble lié au sentiment de maîtrise de ces professionnels, qui n'hésitent pas à exposer les méthodes pédagogiques particulières qu'ils ont pu développer, ou à dénoncer le besoin de réformes et la nécessité d'adapter l'école au public.

Enfin, les professeurs de la troisième catégorie parlent de leurs conditions de travail comme d'un privilège. *Philippe*, 41 ans, professeur d'EPS, n'hésite pas à plaisanter – « il ne faut pas le montrer dans le privé ! Ça fait bondir ma femme à chaque fois » – au sujet de son emploi du temps dont il dira que : « ce sont des journées […] assez confortables ». Mais on recense également chez ces enseignants un engagement politique fort, que ce soit dans la conception de leur métier – *Philippe* décrit ses interventions comme un accompagnement dans l'estime de soi pour ses élèves et n'hésite pas à se qualifier d'éducateur – ou dans la vision émancipatrice de l'enseignement. Ainsi *Hélène*, professeure des écoles de 23 ans, alors qu'elle ne peut pas se projeter professionnellement car elle n'est pas encore titulaire, est très concernée par l'avenir de la société, qu'elle trouve préoccupant, et insiste sur le rôle qu'ont les enseignants dans la préparation de la société de demain. Les enseignants de cette catégorie n'hésitent pas à évoquer des projets de reconversion, le plus souvent vers des métiers liés à l'éducation (CPE, professeur en école alternative, humanitaire, administration d'un établissement, formateur).

Conclusion : contribution à l'étude des professionnalités enseignantes

À travers les trois types de rapport au futur que nous avons décelé, nous voyons se dessiner trois façons de vivre le métier de professeur. Ces rapports au futur, caractérisés par l'épaisseur des liaisons intratemporelles entretenues (la plausibilité) et leur longueur, que nous pu mettre en lien avec des formes de rapport au métier d'enseignant, renforcent l'hypothèse selon laquelle les conditions du présent génèrent des formes de futur, qui elles-mêmes participent à la composition du présent.

Alors qu'une catégorie d'enseignants semble dépendre de son champ professionnel, sans prise sur les éléments perturbateurs de leur pratique, et ne se projette pas, une autre montre son indépendance par la prise d'initiatives, l'investissement dans l'évolution locale des pratiques et la rationalisation du futur (projets concrets, réalisables, dans des temporalités définies) ; une dernière joue au-delà, dans un regard plus global sur le rôle de l'éducation dans la cité, se situant non pas dans un futur précis mais dans quelque chose de vague et lointain. Les professeurs semblent ainsi ancrer leurs pratiques et leurs actions dans des espaces différents : celui du présent et de la classe, une dimension *meso* de l'établissement et du projet professionnel, ou un vaste espace à l'échelle de la société, distinctions d'engagement qui doivent certainement se retrouver dans l'analyse des pratiques. L'étude des rapports au temps permettrait donc de mettre à jour des jeux d'ajustement entre des manières de vivre son métier, de se le représenter, et les pratiques professionnelles.

Références bibliographiques

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. 364 p., Essais.

BOUCHETAL T. (2017/3). « Les professeurs des écoles en cours de carrière : Épreuves et temporalités du métier ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, pp. 11-29.

BOURDIEU P. (2003). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil. 391 p., Points.

BOURDIEU P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Ed. du Seuil. 1460 p., Points.

BOUTINET J.-P. (2015 [1990]). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF. 441 p., Quadrige Manuels.

BOUTINET J.-P. (2004). *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*. Paris : PUF. 272 p.

CHESNEAUX J. (1997). « Habiter le temps. Port Moresby et ses temporalités éclatées ». *Terrain*, n°29, p. 19-30.

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, pp. 63-80.

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. (2015). "Temporalisation et diffusion des savoirs. Pour une conception constitutive du temps dans les phénomènes d'enseignement." Éducation et socialisation – Les Cahiers du Cerfee , p. 37.

GLASER B. & STRAUSS A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine. 282 p.

GROSSIN W. (1996). *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*. Toulouse : Octarès. 268 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*. Paris : éditions de l'EHESS. 334 p.

REVAULT D'ALLONNES M. (2012*). La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps*. Paris : ed. du Seuil. 196 p. Points.

ROBERT D. A. & CARRAUD F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIe siècle. Portraits socioprofessionnels*. Paris : PUF. 231 p., Education et Société.

ROUCH J.-P. (2006). « Une approche compréhensive des emplois du temps : cahier-temps et chronostyles ». In THOEMMES J. & TERSSAC G. (de) (dir.) *Les temporalités sociales : repères méthodologiques*. Toulouse : Octarès, pp. 105-119.

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.

STRAUSS A. & Corbin J. (2003). « L'analyse de données selon la *grounded theory*. Procédures de codage et critères d'évaluation », in D. CEFAÏ, *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte, pp. 363-379.