



HAL
open science

Coupler les approches quantitatives et qualitatives pour étudier les temporalités enseignantes

Julien Tourneville

► **To cite this version:**

Julien Tourneville. Coupler les approches quantitatives et qualitatives pour étudier les temporalités enseignantes. Champ social édition. L'archipel des temps de la formation : esquisse d'une ingénierie de l'alternance, pp.179-193, 2021, 10.3917/chaso.mauba.2021.01.0179 . hal-03807114

HAL Id: hal-03807114

<https://hal.science/hal-03807114>

Submitted on 9 Oct 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

Coupler les approches quantitatives et qualitatives pour étudier les temporalités enseignantes

Julien Tourneville

Laboratoire Cultures et Diffusion des Savoirs (UR-7440), Université de Bordeaux, France
julien.tourneville@u-bordeaux.fr

Mots-clés : Liaisons intra-temporelles, Méthodologie mixte, Professionnalités enseignantes.

Résumé : L'enseignement est une pratique temporelle, obligeant les professionnels à toujours articuler le passé, les futurs possibles et le présent de leur métier dans un rapport structurant. Si cette pratique est corrélée à la capacité des enseignants à entretenir des liens plus ou moins denses avec le passé et le futur, il nous semble essentiel de pouvoir l'analyser à l'aune de ces liaisons intratemporelles. Grâce à un traitement statistique à partir d'un matériel qualitatif de 50 entretiens, un travail de profilage permettra ainsi de caractériser des types de rapport au temps entretenus par des professeurs du premier et du second degré, soulevant de nouvelles interrogations quant aux éléments constitutifs de ces rapports.

Introduction

Il est classique de dire que les manières de concevoir et de vivre le temps ont varié au cours de l'histoire (ou encore, d'une façon très discutée, d'une société à l'autre). Les références existent aujourd'hui pour comprendre comment le temps peut être appréhendé comme un construit culturel, pris dans des régimes d'historicité (Hartog, 2012) et dépendant de changements contextuels (Rosa, 2010). L'intérêt de cette perspective sociale et culturelle dans l'analyse du temps vécu est lui aussi avéré : permettre de repenser la notion de « crise » dans les espaces sociétaux (Revault d'Allonnes, 2012) associée à ce que Chesneaux (1997) décrivait comme des « temporalités éclatées ».

Cette perspective théorique, qui privilégie l'hypothèse selon laquelle les pratiques sociales sont d'autant plus stables que les agents ont la capacité à inscrire leur présent dans une temporalité épaisse (liant passé, présent et futur), conduit à des approches biographiques, historicisées, dans le sillon desquelles nous nous inscrivons. Ce que nous souhaitons toutefois pointer pour amorcer notre contribution à cet ouvrage est que ces approches conduisent fréquemment à renoncer à l'approche statistique de régularités relatives à la conduite des acteurs. L'enjeu de ce texte est donc de montrer qu'un couplage entre techniques qualitatives et quantitatives à propos de la question des temporalités est fondamental lorsque la thématique se déploie à propos des pratiques professionnelles des enseignants.

Positionnement théorique : approche anthropologique des professionnalités enseignantes

La recherche que nous présentons dans ce texte s'inscrit dans une approche compréhensive des pratiques d'enseignement recourant aux concepts de l'anthropologie post-structuraliste et post-culturaliste pour l'étude des pratiques enseignantes¹. Les travaux menés

¹ Pour une présentation synthétique de ce courant cf. Chopin (2015)

dans cette perspective au niveau pédagogique (Marchive, 2011) ou au niveau didactique (Chopin, 2011, 2015) procédaient déjà largement à une approche contextualisée et temporalisée des pratiques des enseignants. En transposant cette tradition de recherche dans le cadre plus large des professionnalités enseignantes (Wittorski, 2008), nous proposons d'accentuer cette attention donnée à la temporalité dans l'étude des phénomènes d'enseignement. Nous faisons l'hypothèse que ces professionnalités gagnent à être étudiées à l'aune de ce que nous appellerons, en référence à Bensa (2006), des liaisons intratemporelles². Pour l'anthropologue critique, ces liaisons correspondent aux manières dont le passé, le présent et le futur interagissent pour permettre aux acteurs d'agir au sein des situations qu'ils traversent.

Nos travaux reposent sur l'idée que ces liaisons structurent les pratiques professionnelles des professeurs et que leur étude permet de comprendre d'une nouvelle manière la façon dont les professionnels de l'enseignement exercent aujourd'hui leur métier. Pour mettre à l'étude ces liaisons intratemporelles, 50 entretiens auprès de professeurs de l'enseignement primaire et secondaire ont été réalisés. Ils seront le support des résultats présentés dans ce texte. La question de la temporalité se pose sous de multiples aspects dans le travail enseignant. Si la transmission de savoirs s'inscrit en soi comme une mise en lien du passé du présent et du futur en faisant perdurer/évoluer les cultures (Durkheim, 1990), l'enseignement lui-même, en tant que pratique, se déroule dans le temps et doit savoir se jouer du temps (par la reprise de l'ancien, l'anticipation du futur, etc.), pour produire un temps didactique spécifique (Chopin, 2011).

Au niveau de l'exercice du métier d'enseignant lui-même, la pression temporelle associée à la volonté de contrôler le temps de travail des professeurs, aux contraintes d'organisation plus ou moins bien maîtrisées, notamment en fonction de l'expérience, ou encore à l'intensification du rythme des réformes dont ils doivent gérer les effets, est patente. Le travail d'articulation entre passé/présent/futur dans le travail enseignant est donc particulièrement structurant. Le présent, dans la vie des professeurs, est peut-être plus que pour d'autres professionnels encore à envisager comme ce qui, inexorablement « mord, derrière et devant nous, sur l'avant et sur l'après » (Bensa, 1997).

Cette définition d'un présent qui mord devant et derrière peut sans doute être mise en perspective avec celle de Bourdieu : « Le présent est l'ensemble de ce à quoi on est présent, c'est-à-dire intéressé [...]. Aussi ne se réduit-il pas à un instant ponctuel [...] : il englobe les anticipations et les retrospections pratiques qui sont inscrites comme potentialités ou traces objectives dans le donné immédiat » (Bourdieu, 2003, p. 304).

Ne pas réduire le présent à un « instant ponctuel », se focaliser sur ce qui « fait présent », c'est se poser en opposition ou en complément d'une conception du temps comme catégorie impersonnelle. Il s'agit ici de renouer avec cette dimension du temps, qui, « comparable à l'air déplacé par tout mouvement, est l'abîme que l'action ouvre sous ses pas » (Bensa, 2006, p. 142). Les liaisons intratemporelles renvoyant à ces rapports d'imbrication entre passé, présent et futur. Autant que le passé est lié au présent (en participant à le produire), le futur est également structurant, au sens où la capacité d'un individu à se projeter dans le futur (caractéristique du présent) dépend étroitement des chances objectives de voir cet avenir se réaliser (Bourdieu, 2003). Rappeler ces éléments permet de comprendre l'intérêt d'aborder l'étude d'une pratique donnée à l'aune des manières particulières dont les individus peuvent articuler passé, présent et futur dans leur pratique. C'est en choisissant de regarder la « présence du passé au présent qui rend possible la présence au présent de l'à-venir » (Bourdieu, 2003, 251) que nous avons souhaité mettre à jour des façons particulières d'exercer son métier

² L'expression « liaisons intratemporelles » est héritée de Paul Ricoeur, dans *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, publié en 2000. Cependant, nous retiendrons ici la définition donnée par l'anthropologue, qui plaide pour « un effort théorique spécifique, celui par lequel [les] actes, dont le temps est à la fois le contenu et le contenant, peuvent être rapportée à une logique commune de devenir » (Bensa, 2006, 122).

d'enseignant. Si ce positionnement théorique devait être rappelé (et il pourra en soi faire l'objet de discussions), il doit surtout permettre d'ouvrir un second domaine d'interrogation, plus épistémologique et méthodologique cette fois, lié à la façon dont il sera possible d'étudier cette dimension des temporalités enseignantes. Très largement mise en évidence au sein d'approches qualitatives, inspirées par la phénoménologie, nous défendons ici que son objectivation gagne à recourir à l'instrument quantitatif et à l'usage des statistiques.

Mesurer le temps vécu

Les Confessions de Saint-Augustin constituent un premier jalon dans l'étude du temps ressenti, du temps humain. Au-delà de sa célèbre formule³, citée comme introduction dans une bonne partie des écrits sur les phénomènes temporels, ce qui nous intéresse ici c'est que Saint-Augustin est a priori le premier à regrouper le passé et le futur dans le présent. Pour lui, le passé existe au présent, c'est le souvenir, et le futur existe aussi, c'est l'attente. Certes, le présent tel qu'on l'entend habituellement est divisible à l'infini (mois, jours, années, ...), et n'est qu'un point. Mais, lorsqu'on parle, il existe des choses futures et des choses passées : nous les ressentons dans notre présent, nous sommes ainsi prêts à tenir comme êtres des qualités temporelles qui peuvent exister dans le présent, alors devenu triple (Ricoeur, 1985).

Au début du xxe siècle, Husserl, philosophe et fondateur de la phénoménologie, a étudié cette conception du triple présent pour développer ses réflexions sur les liens entretenus entre passé, présent et futur. Pour lui, le présent n'est plus simplement un point, c'est un présent épaissi qui contient la rétention du passé immédiat, le présent tel qu'on l'entend habituellement et la protention du futur immédiat. Husserl parle alors de halo temporel (zeithof) : nous parlerons de présent épais.

Cette approche du temps prend une résonance particulière dans un contexte où la sociologie, fortement influencée par l'École de Chicago, met en scène l'humain comme « un animal suspendu à la toile des significations qu'il a lui-même tissée » (Geertz, 1993, p. 5), comme un acteur qui « ordonne le monde autour de lui, tel un champ qu'il domine et dont il est le centre » (Schütz, 2011, p.10). Les études sur le temps vont alors se séparer en deux familles très distinctes :

- Le temps quantifiable, avec les études sur les rythmes scolaires, les âges de l'apprentissage, la chronobiologie de l'enfant, etc.
- Le temps vécu, le temps phénoménologique, avec notamment les travaux de Bensa, Fabian (2006), Hartog, etc.

Sur le temps vécu, les approches qualitatives mettant en avant la narration, sous forme écrite ou parlée, se sont rapidement imposées comme la méthodologie privilégiée. La mise en récit faisant intervenir des articulations entre le passé, le présent et le futur, serait le meilleur moyen d'appréhender la façon dont les acteurs se situent dans le temps, puisqu'elle permet de s'appuyer sur la manière dont les individus se remémorent leurs souvenirs, leur passé, depuis leur présent et en fonction d'un futur. Ainsi Bourdieu, Ricoeur, Hartog ou plus récemment Bouchetal sur la notion de carrière enseignante (2017), ont opté pour un travail par entretiens relativement libres, ou par l'analyse d'écrits issus de la littérature. C'est dans cette tradition compréhensive que nous avons travaillé par entretiens.

Cependant, pour analyser les récits, et définir des typologies de manières de vivre le temps dans le but de relier les résultats obtenus à des phénomènes contextuels plus vastes, il nous fallait établir des profils de liaisons intratemporelles. Le travail par profil demandait donc

³ Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne m'interroge, je le sais ; si je veux répondre à cette demande, je l'ignore. (Saint-Augustin, Les confessions, Livre XI, 397)

de mettre en lumière les récurrences quant aux liens entretenus avec le passé, les façons de ressentir le présent ou encore de se projeter. En toute logique, la *Grounded Théorie*, initiée par Hughes et développée par Thomas, Park ou encore Strauss et Glaser, fut un point d’ancrage, dans le sens où il nous fallait construire des variables et leurs modalités à partir d’un matériel recueilli, et non pas recueillir un matériel qui réponde à des variables préconçues. En effet, parler du temps directement avec les acteurs rencontrés aurait fortement influencé leurs discours : nous courrons tous après le temps, ou du moins nous pouvons tous avoir l’impression d’en manquer, ce qui pourrait être défini comme des chronopathologies caractéristiques de notre époque (Baschet, 2018). Le temps ne pouvait être le sujet des entretiens.

Nous avons donc opté pour une discussion relativement libre sur le parcours individuel de chaque enquêté, prenant le temps de discuter leur formation, leurs premières impressions en arrivant dans le métier, leur quotidien, le travail avec leurs collègues, etc. Les discussions duraient ainsi plus ou moins une heure, et avaient l’avantage de mettre les enquêtés dans une situation relativement confortable, favorisant ainsi la sincérité des propos.

Si nous parlons d’entretiens relativement libres, c’est que pour rester dans une durée d’entretien raisonnable, au vu du nombre élevé d’enquêtés que notre approche nous imposait dans l’optique d’un traitement statistique, nous avons établi quelques questions au préalable, toujours larges. Ces questions n’ont pas systématiquement suivi un ordre fixe, mais ont été posées au moment que nous jugions le plus opportun dans l’entretien, afin de minimiser au maximum les effets de rupture qui ont tendance à dénaturer la situation d’échange. Ainsi, nous avons privilégié le compromis entre le questionnaire et le récit libre, tous deux jugés trop insécurisant pour les enquêtés (Bourdieu, 1993).

Suite à la transcription de ce matériel, un premier niveau d’analyse permet de mettre à jour des rapports au temps hétérogènes : certains acteurs parlent d’un métier confortable qui leur laisse du temps pour profiter de leur famille et de leurs activités sportives ou artistiques, alors que d’autres racontent comment ils n’arrivent pas à s’arrêter de travailler les week-ends ou les vacances, et à quel point la charge mentale est importante. De même, certains semblent très inscrits dans la continuité d’une histoire pré-individuelle, comme la tradition familiale, alors que d’autres situent le début de leur histoire d’enseignant au moment où ils sont entrés dans la profession. Enfin, alors que certains peuvent aisément parler d’un futur lointain, à l’échelle de la planète ou de la société, d’autres limitent leurs projections à un horizon très proche (Tourneville, 2018).

Un second niveau d’analyse consiste à déterminer quelles variables permettent de distinguer dans les récits plusieurs manières de mettre en scène le temps. Pour chacune des variables, les modalités sont définies par leur recensement exhaustif, puis leur codage permet une réduction de leur nombre à l’aide d’une classification (CAH). L’ensemble des variables temporelles ainsi obtenu s’articule autour de trois dimensions : l’empan, la teneur symbolique, et la dimension pratique. Dans cet écrit, nous vous proposons d’approcher la dimension « empan » et de laisser de côté les deux autres.

Exemple : la dimension « empan »

Il s’agit dans cette dimension de mettre ensemble deux variables. D’une part, il y a la variable « longueur d’onde dans le récit », qui correspond à la longueur d’ancrage du récit dans le passé et le futur. Et d’autre part, la variable « articulation entre travail et vie privée » discrimine les manières dont les acteurs disent avoir du temps au présent, ou en manquer. C’est en suivant notre méthodologie que la variable « longueur d’onde dans le récit » a été élaborée : nous l’avons repérée dans les entretiens où commençait le récit de leur métier, en réponse à la question d’ouverture « pouvez-vous me raconter votre histoire de prof ? ». Nous avons noté jusqu’où allait le récit lorsque, vers la fin de la discussion, nous demandions en ouverture « et

demain ? ». Après analyse, 8 modalités sont retenues, permettant de positionner chaque individu dans l'une d'elles concernant le passé et dans l'une d'elles concernant l'avenir. Chaque modalité se présente sous forme de fusible : on remplit sa présence ou non en binaire (0/1).

Variable longueur d'onde dans le récit

- Mod1 : Pré-individuelle (Histoire, tradition familiale, parents).
- Mod2 : Enfance.
- Mod3 : Collège/Lycée.
- Mod4 : Études, reconversions.
- Mod5 : Pas de projection vers le futur.
- Mod6 : Projection courte, dans les prochaines années.
- Mod7 : Projection sur l'intégralité de la carrière.
- Mod8 : Projection large, au-delà de l'individu (à l'échelle de la société, de la planète...).

Le même travail est ensuite fait en analysant la réponse à la question : « c'est un métier conjugable avec la vie personnelle, de famille ? ». Cette question n'est posée que lorsque l'individu n'évoque pas de lui-même la facilité ou la difficulté qu'il éprouve à allier vie professionnelle et vie personnelle, ce qui arrive souvent naturellement. L'analyse de tous les verbatims a permis de coder chacune des modalités de réponse, puis l'agrégation de ces modalités à l'aide d'une CAH nous a amenés à en retenir 9. Un seul individu peut correspondre à plusieurs modalités.

Variable articulation entre travail et vie privée

- Mod1 : Beaucoup de travail.
- Mod2 : Au début c'était difficile, il a fallu freiner le rythme.
- Mod3 : Rythme tellement soutenu que ça impacte le ou la conjoint.e.
- Mod4 : Il faut bien séparer le travail de la maison, bien s'organiser.
- Mod5 : Forte charge mentale, métier toujours présent.
- Mod6 : Pas assez de temps de vie personnelle.
- Mod7 : On a du temps pour nous, métier facilement conciliable à la vie personnelle.
- Mod8 : On a du temps, c'est même un avantage lorsque l'on a des enfants.
- Mod9 : Par période, ça dépend des pics d'activité.

C'est à partir de ces 17 modalités que nous pouvons faire une analyse de correspondances multiples suivie d'une classification ascendante hiérarchique, nous permettant de projeter les individus sur un arbre à segmentation. En prenant en compte le gain d'inertie, nous avons vu se découper trois classes d'individus, correspondant aux modalités qui les caractérisent.

Classe 1 : le futur

Tableau 1 : Caractérisation de la classe 1 par les modalités principales (N = 32)

	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Études, reconversions	95.2	62.5	42	6.419849e-05	3.996822
On a du temps pour nous	84.6	68.7	52	2.028197e-03	3.086072
Projection large	92.9	40.6	28	7.672474e-03	2.666153

La majorité des individus de l'échantillon total se trouve dans cette première classe (N = 32). Nous pouvons lire dans ce tableau les trois modalités qui ont la valeur-test positive la plus élevée, et qui sont donc celles qui caractérisent le mieux cette classe (colonne 5). On voit également que la valeur de p associée à chacune des modalités est inférieure à 0,05 (colonne 4), attestant donc que les valeur-test suivent une loi normale : elles sont significatives. À partir de cette approche statistique, nous pouvons imputer aux individus de la classe la caractéristique d'avoir commencé leur récit de façon tardive (au temps de leurs études supérieures, ou de leur reconversion), d'affirmer que leurs conditions de travail leur permettaient tout de même d'avoir du temps à eux, et de ne pas hésiter à évoquer l'avenir sous un grand-angle. Pour mieux cerner l'articulation modalités/classe/individus, la colonne 1 nous donne le pourcentage d'individus répondant aux modalités qui se retrouvent dans cette classe alors que la colonne 2 nous livre le pourcentage d'individus de cette classe correspondant aux modalités, et que la colonne 3 nous montre le pourcentage total d'individus par modalité. Ainsi, en lisant la première ligne, nous pouvons dire que :

- 95,2 % des individus commençant leur histoire au niveau des études supérieures ou de leur reconversion sont dans cette classe.
- 62,5 % des individus de cette classe sont des individus commençant leur histoire au niveau des études supérieures ou de leur reconversion.
- 42 % des individus de l'échantillon total commencent leur histoire au niveau des études supérieures ou de leur reconversion.

Un positionnement particulier dans le temps – à la manière des régimes d'historicité (Hartog, 2012) – semble se dessiner chez ces individus. Nous pourrions le décrire comme orienté vers le futur. De plus, cette classe d'individus partage le ressenti de ne pas courir après le temps. La personne qui illustre le mieux cette classe, le parangon, s'appelle Emmanuelle. Âgée de 52 ans, elle est professeure des écoles et maître-formatrice. Elle enseigne à une classe de CE2, en ville. Emmanuelle entame le récit de son histoire d'enseignante tardivement, par ses premières affectations. Pour elle, c'est une histoire qui commence avec la confrontation aux élèves, à défaut d'être un rêve d'enfant, une rencontre au cours de sa scolarité, ou un projet d'étude particulier. Au fil de la discussion, Emmanuelle évoquera le rapport son travail quotidien en ces termes :

Moi j'ai un métier qui me laisse énormément de temps. Je sais que ce n'est pas le point de vue de tout le monde, mais à mon sens, pour côtoyer aussi des gens qui ne sont pas enseignants et qui travaillent énormément, je me rends compte à quel point j'ai du temps.

On entend bien ici le témoignage de quelqu'un qui ne se sent pas débordé, et qui estime même avoir des conditions de travail favorables en matière de temps. Enfin, pour illustrer la dernière modalité de cette classe, notons qu'Emmanuelle n'hésite pas à parler de l'avenir en ces termes :

Je suis optimiste quand je lis tous les travaux de recherche qui nous expliquent qu'il y a sûrement des solutions pour aider les enfants en

difficulté, pour éviter que l'écart ne se creuse trop. Mais quand je regarde ce que le gouvernement fait de l'école, je ne suis pas optimiste du tout, parce qu'on ne donne pas les moyens à l'école pour que chacun s'en sorte, enfin, les enfants. Ça m'inquiète parce qu'on a de plus en plus d'enfants qu'on ne peut pas aider comme il le faudrait.

Notons qu'il n'y a pas ici de projet personnel concret, de date, ou de rapport direct à sa carrière, mais bien une approche politique, globale, et indéfinie de l'avenir. Emmanuelle aborde instinctivement une focale relativement large pour répondre à la question « et demain ? », et parle d'enjeux sociétaux.

Catégorie 2 : le passé

Tableau 2 : Caractérisation de la classe 2 par les modalités principales (N = 7)

	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Pas de projection vers le futur	87.5	100	16	8.009259e-08	5.36692
Au début c'était difficile, j'ai dû freiner	46.153846	85.71429	26	6.700145e-04	3.401564
Enfance	40	57.14286	20	2.487836e-02	2.243286

La seconde catégorie, celle des personnes qui n'arrivent pas à se projeter, qui avouent avoir dû ralentir, se freiner au niveau de leur engagement dans le métier afin de se préserver, et qui inscrivent leur histoire professionnelle dès l'enfance, a la particularité d'être majoritairement masculine (4 hommes). Cependant, étant donné la faiblesse de l'effectif total (N = 7) on ne peut en tirer aucune conclusion. Faisant fonctionner ensemble ces trois modalités, on note ici un rapport au temps plus orienté vers le passé que la première classe. Muriel, professeure des écoles enseignant en CM2, représente parfaitement cette classe : elle dit avoir toujours voulu être professeure car elle aimait l'école, et s'être accrochée en passant plusieurs fois le concours. Puis elle reconnaît avoir fait le choix, qu'elle présente comme salulaire, de ralentir son rythme de travail :

Moins maintenant, car j'ai une vie de famille et j'ai moins envie de ça. Et je crois que je n'y arrive plus. Mais plus jeune, j'ai travaillé énormément. Et je pense même avoir sacrifié plusieurs pans de ma vie. C'était peut-être mon tempérament... mais si c'était à refaire je ferais différemment : je ferais peut-être un peu plus la part des choses [...] Donc j'ai passé beaucoup de temps, maintenant moins, mais je sais que si je voulais faire un travail d'une autre qualité ça passerait par de l'investissement au niveau du temps, donc au détriment d'autre chose. Et ça c'est hors de question maintenant. Je pense que je fais mon boulot correctement, mais je suis aussi capable de dire « stop », ce qu'à un moment donné je ne savais pas faire.

À 41 ans, Muriel affirme qu'elle aimerait changer de métier car elle sent une forme de lassitude poindre en elle. Elle aimerait vivre une nouvelle formation, voire retourner à l'université, mais elle dit aussi ne pas savoir comment réaliser ce projet, qui reste donc vague

et incertain. Lorsque nous lui demandons si les incertitudes de l'avenir sont, pour elle, sources d'inquiétude, Muriel répond :

Non, parce que j'essaie de ne pas trop m'angoisser. Je trouve qu'il y a assez de choses à gérer au quotidien qui peuvent être déstabilisantes ou inquiétantes, donc non. Je ne suis pas trop quelqu'un qui anticipe les malheurs du lendemain, même pas du tout.

Le manque de futur, et donc sa nature potentiellement angoissante, semble ici être comblé par l'investissement du présent.

Catégorie 3 : le présent

Tableau 3 : Caractérisation de la classe 3 par les modalités principales (N = 11)

	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	p.value	v.test
Pré-individuelle	72.727273	72.727273	22	4.257419e-05	4.093047
Beaucoup de travail	52.631579	90.909091	38	8.071165e-05	3.942277
Impacte le ou la conjoint.e	100	45.454545	10	2.180521e-04	3.697128
Projection courte	57.142857	72.727273	28	6.434895e-04	3.412589

Enfin, la troisième catégorie est constituée de celles et ceux qui commencent leur histoire de professeur le plus loin dans le passé, mais qui ont de grandes difficultés à allier travail et vie privée au quotidien et qui se projettent peu. Ici, le passé semble déconnecté, le présent occupe beaucoup de place (deux modalités) et le futur est pragmatique, court. Le présent ne semble pas permettre d'investir l'avenir. Isadora, une enseignante de SVT qui commence le récit de son histoire en se décrivant comme « fille de prof », nous raconte comme son quotidien chargé peut la mettre en difficulté :

Avant, j'arrivais à corriger des copies après 20 heures, là, maintenant, non. Je me protège. Là, à Noël je me suis fait un lumbago, c'était un lumbago de fatigue. Le corps a dit stop. La tête voulait encore avancer mais le corps a dit c'est bon là, mise en danger et sonnette d'alarme. Il y a trois ans, à Noël, pareil, j'ai fait un malaise : baisse de tension et KO Là, je me suis dit houlà..

À 44 ans, cette mère de deux enfants nous précise que son mari est également impliqué dans l'organisation générale du quotidien. En effet, comme elle doit travailler tous les jours, et plus précisément le soir quand ses enfants sont au lit, « le mari participe aussi, sinon ça ne fonctionne pas. [...] Parce qu'autrement ce n'est pas jouable ». Enfin, Isadora nous expliquera peu après que l'aspect difficile de son métier, c'est sa charge mentale de chaque instant :

Un enseignant, il rentre avec son sac, avec ses copies, ses cours, des choses qui ne sont pas forcément finies... en fait il ne déconnecte jamais.

Conclusion : une approche qui remet en cause la distinction élémentaire/secondaire

Grâce à cette méthode, nous avons pu voir nos enquêtés se diviser en trois manières de vivre le temps, à l'aide de deux variables permettant de cerner une des dimensions du temps : son empan. Si l'approche qualitative nous donnait déjà des éléments d'analyse permettant de rendre compte d'une certaine hétérogénéité dans les façons de se positionner, l'élaboration de variables décrivant les rapports au temps permet de catégoriser ces rapports et de configurer des profils. Ces profils peuvent ensuite être alimentés par d'autres variables, soit qui rendent compte d'autres dimensions temporelles, soit de données sociologiques ou encore de pratiques pédagogiques. C'est en faisant ce travail sur les trois catégories obtenues sur la dimension « empan », qu'une piste de recherche semble se dégager. En effet, alors que nous pourrions penser que la structure même du quotidien serait un élément prépondérant aux manières de ressentir le temps, la répartition entre les professeurs de collège et les professeurs des écoles est presque égale dans chaque classe :

- catégorie 1 : 32 individus, dont 15 professeurs des écoles ;
- catégorie 2 : 7 individus, dont 5 professeurs des écoles ;
- catégorie 3 : 11 individus, dont 5 professeurs des écoles.

Ceci nous amène à poser la question des éléments contextuels qui construisent ces rapports au temps, puisque le format même des enseignements, entre classe continue et classes séquencées, ne semble pas être un facteur déterminant, a priori. Tout se passe comme si le rapport au temps entretenu par les professeurs n'était pas tellement influencé par la structuration de la journée de classe, qu'ils aient 55 minutes de cours jusqu'à sept fois dans la journée avec des classes différentes ou le même groupe d'élève en continu. Nous pensons qu'un questionnaire, diffusé à large échelle, et élaboré à partir des variables construites grâce aux entretiens, permettrait dans un premier temps d'éprouver la solidité de ces variables, et dans un second temps de consolider ou d'invalider les tendances statistiques découvertes.

Cependant, au moment de passer au quantitatif à destination d'un large échantillon, certaines variables, comme celle de la longueur d'onde, semblent résister à ce mode de recueil : il est difficile de poser en question le point de départ que l'on donnerait à un histoire... Si le traitement quantitatif d'un matériel qualitatif est envisageable, comme nous avons pu le voir, recueillir du qualitatif à partir d'outils quantitatifs semble ouvrir un tout autre chapitre dans nos réflexions.

Bibliographie

Baschet, J. (2018). Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits. Paris : La découverte.

Bensa, A. (2006). La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique. Toulouse : Anacharsis Éditions.

Bensa, A. (1997). Images et usages du temps. *Terrain*, 29, 5-18.

Bouchetal, T. (2017). Les professeurs des écoles en cours de carrière : épreuves et temporalités du métier. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 50 (3), 11-29.

Bourdieu, P. (2003). Méditations pascaliennes. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (Dir.) (1993). La misère du monde. Paris : Seuil.

Chesneaux, J. (1997). Habiter le temps. Port Moresby et ses temporalités éclatées. *Terrain*, 29, 19-30.

Chopin, M. P. (2015). Temporalisation et diffusion des savoirs. *Éducation et socialisation* [En ligne], 37 | 2015, mis en ligne le 1er mars 2015, consulté le 27 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1167>

Chopin, M. P. (2011). Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Durkheim, E. (1990 [1938]). L'évolution pédagogique en France. Paris : Presses universitaires de France.

Fabian, J. (2006 [1983]). Le Temps et les Autres. Comment l'anthropologie construit son objet. Toulouse : Anacharsis.

Geertz, C. (1993). The interpretation of cultures: selected essays. Londres : Fontana press.

Hartog, F. (2012 [2003]). Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps. Paris : Seuil.

Marchive, A. (2011). Un collègue Ambition Réussite : Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième. Paris : L'Harmattan.

Revault D'Allonnes, M. (2012). La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps. Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (1985). Temps et récit. Tome III. Le temps raconté. Paris : Seuil.

Rosa, H. (2010 [2005]). Accélération. Une critique sociale du temps. Paris : La Découverte.

Schütz, A. (2011). L'étranger. Paris : Allia.

Tourneville, J. (2018). « Le rapport au futur » des enseignants. *Éducation Permanente*, 217 (4), 83-93.

Wittorski, R. (2008). Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ? Paris : L'Harmattan.