



HAL
open science

La construction sociale et matérielle du temps de travail des enseignants : contribution à la compréhension du “ malaise ”

Julien Tourneville

► To cite this version:

Julien Tourneville. La construction sociale et matérielle du temps de travail des enseignants : contribution à la compréhension du “ malaise ”. *Revue française de pédagogie*, 2024, 222, p. 83-97. <hal-04772333>

HAL Id: hal-04772333

<https://hal.science/hal-04772333v1>

Submitted on 15 Dec 2025

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 CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

LA CONSTRUCTION SOCIALE ET MATERIELLE DU TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS : CONTRIBUTION A LA COMPREHENSION DU « MALAISE »

THE SOCIAL AND MATERIAL CONSTRUCTION OF TEACHERS' WORKING TIME: A CONTRIBUTION TO UNDERSTANDING THE "MALAISE"

Derrière ce qui pourrait sembler être un sujet simple, celui du temps de travail des enseignants et de leur organisation du travail en dehors de la classe (préparation, corrections, administratif, réunions, etc.), cette contribution interroge l'hétérogénéité des enseignants dans les manières qu'ils ont de vivre le temps de leur travail. La focale est ici faite sur les variables discriminantes des manières de vivre le temps qui contribuent à déterminer le ressenti des enseignants, indépendantes et exogènes aux enseignants eux-mêmes.

Temps de travail des enseignants, école publique, conditions de travail, inégalité sociale, école primaire, école secondaire

Behind what might appear to be a straightforward subject that of teachers' working time and the organization of their work outside the classroom (preparation, corrections, administration, meetings, etc.), this contribution questions the heterogeneity of teachers' ways of experiencing their working time. The focus here is on the discriminating variables in ways of living time that help determine teachers' feelings, both independent of and exogenous to the teachers themselves.

Teacher working time, public school, working conditions, social inequality, elementary school, secondary school

INTRODUCTION

Le 16 octobre 2022, dans le cadre d'une interview sur le « nouveau pacte enseignant », M. Pap Ndiaye, ministre de l'Éducation nationale, annonçait à la radio¹ qu'il serait envisageable de demander aux enseignants de surveiller la pause méridienne dans les établissements scolaires, contre une compensation financière. Sur les réseaux sociaux, les intéressés furent nombreux à exprimer leur désaccord avec cette proposition, mettant en avant deux types d'arguments : pour les uns, le temps méridien est l'occasion de faire une pause dans leur journée de travail, présentée comme nécessaire pour « se ressourcer » ; pour les autres, ce temps est déjà consacré, tout ou en partie, au travail « hors classe » de leur métier² comme la préparation des cours, les réunions d'équipe ou encore la correction de copies. Face à un discours qui laisse entendre que les enseignants ont du temps libre – et peut-être même trop – ces derniers ont donc, une fois de plus, dû justifier de leur activité, de leur organisation personnelle et collective, de leur manière d'agencer et d'articuler leur temps de travail au fil de la journée, de la semaine, de l'année scolaire, ou encore de leur capacité à être de bons *managers* de leur temps.

Alors que 93 % des enseignants déclarent qu'il existe un réel sentiment de « malaise » dans leur profession (Castets-Fontaine & Tuillon-Demésy, 2017 ; Tourneville, 2021), le rapport d'enquête de la DEPP sur les risques psychosociaux³ (Jégo & Guillo, 2016) révèle que l'exposition moyenne de ces professionnels à ces risques est objectivement plus élevée (premier et second degré confondus) que chez d'autres cadres du privé et de la fonction publique. L'enquête établit 7 « indices synthétiques » parmi lesquels « l'intensité et la complexité du travail », « le manque d'intérêt du travail » ou encore les « comportements hostiles subis ». Sur l'ensemble des 16 variables qui constituent l'indice « intensité et complexité du travail », seules cinq d'entre elles ne sont pas en rapport avec le temps. Les 11 autres variables portent sur les notions de rythme de travail, de pression temporelle, de sentiment de débordement, de difficulté à cloisonner le temps de travail et temps de vie privée (déconnexion), ou encore du rythme des réformes, ressenti comme trop élevé. Le rapport au temps des enseignants, dans sa dimension objective (temps de travail, rythme des réformes) comme dans sa dimension subjective, c'est-à-dire dans les manières individuelles et collectives de le ressentir et de le vivre (sentiment de débordement, difficulté à déconnecter du travail, etc.) s'impose pour comprendre les phénomènes liés aux risques psychosociaux chez les enseignants (*burnout*, dépression, etc.), leur « malaise » mais aussi leurs angoisses (Balland, 2020), et leurs conséquences sur le métier : démissions, manque d'attractivité (Longuet, 2022 ; Garcia, 2023 ; Broccolichi & Garcia, 2021 ; Croizier 2023).

La construction du rapport au temps des enseignants, leurs manières de vivre le temps, dépend de facteurs extérieurs tant liés à la fabrique des dispositions sociales des individus qu'à l'aménagement de la stabilité du milieu professionnel, ce qui produit une multiplicité de positionnements, qui vont du sentiment de débordement à celui de bien-être

¹ Émission « Le Grand Jury », RTL, 16 octobre 2022

² Dans cet article nous utiliserons indifférents les mots « métier », « travail » et « profession ». Si nous sommes conscients qu'ils peuvent être mobilisés comme concepts, il s'agit ici uniquement de parler de l'activité rémunératrice des enseignants, de leur « pratique professionnelle ».

³ Les auteurs définissent ces risques comme étant « des risques pour la santé mentale, physique et sociale, engendrés par les conditions d'emploi et les facteurs organisationnels »

(Tourneville, 2020, 2021). Le métier enseignant nécessite en effet de (se) jouer du temps, tant au niveau des multiples temporalités de la classe (Chopin, 2011 ; Alhadeff-Jones, 2017) que, pour le cas qui nous intéresse, dans le polymorphisme des temps de l'activité, puisque celle-ci repose sur une « libre » organisation du travail en dehors de la classe. L'organisation du temps de travail, qui s'appuie sur une liberté relative, est partagée entre des horaires cadrés (heures de présence) et des horaires hors-cadre (travail hors classe), entre travail « posté » et travail « libre » (Lantheaume & Hérou, 2008), et laisse ainsi la possibilité aux enseignants d'être présents au sein de leurs établissements scolaires plus ou moins intensément, de travailler à leur domicile, de s'organiser pour ne pas travailler les jours chômés (les week-ends, par exemple) ou, au contraire, d'essaimer leur temps de travail tout au long de la semaine. Cette liberté relative fait de l'articulation vie privée / vie professionnelle un enjeu majeur.

Si les conditions objectives d'exercice de la pratique quotidienne sont hétérogènes et multiples dans les différents degrés du système scolaire, de la maternelle au lycée, le contexte de l'éducation publique, aux échelles méso comme macro, est quant à lui globalement le même pour tous, entre professionnalisation et sentiment fort de déprofessionnalisation (Aballéa, 2013 ; Champy, 2014). Pour autant, « *parmi les enseignants, le premier degré ressent plus de tensions psychosociales dans son métier, notamment au niveau de l'intensité, de la complexité du travail et du manque de soutien hiérarchique* » (Jégo & Guillo, 2016, p. 100). Cette dynamique se confirme à propos des abandons de carrière : 1441 démissions de titulaires du premier degré en 2020-2021 contre 845 du second degré⁴. De la même manière, le sentiment de débordement et la difficulté à articuler vie privée et vie professionnelle sont plus présents chez les enseignants du premier degré que du second (Tourneville, 2021).

Après une présentation de notre positionnement épistémologique, le présent article propose de revenir sur l'hétérogénéité dans les manières de vivre le temps de l'enseignement et de contribuer, grâce à cette démarche, à la compréhension des variables qui définissent la distinction entre le premier degré et le second degré dans l'articulation des temps de vie privée et professionnels. Ce questionnement opérera à l'aune de deux facteurs exogènes structurants de cette articulation : l'aménagement du travail objectif et le capital culturel des enseignants. Ainsi, ce travail permettra de faire un pas de côté quant aux discours qui abordent le temps vécu comme résultant d'une mauvaise organisation personnelle, voire d'une mauvaise volonté.

Encadré 1. Méthodologie de l'enquête

Les résultats présentés sont issus d'une enquête menée sur le thème des professionnalités enseignantes (Tourneville, 2021). Deux corpus ont été constitués sur la base : d'une part, d'une série de 50 entretiens auprès de 25 professeurs des écoles et de 25 professeurs de collège, analysés par le recours aux outils statistiques d'analyse des correspondances multiples (ACM) et de classification ascendante hiérarchique (CAH), afin de mettre en avant des régularités dans les discours ; d'autre part, de la diffusion d'un questionnaire auprès d'enseignants du primaire (Np = 191) et du collège (Nc = 485), permettant l'élargissement de l'enquête et la mise à l'épreuve des résultats de l'approche par entretiens (Tourneville,

⁴ DEPP (2021). – « Bilan social du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports 2020-2021 ».

2023). Ce second corpus a été analysé de façon classique (tris à plat, tests de corrélation, ACM et CAH).

Lors de la constitution des deux échantillons (entretiens et questionnaires), le taux de féminisation par degré d'enseignement ainsi que l'âge moyen ont été soit équilibrés (entretiens) soit contrôlés (questionnaires) pour qu'une forme de représentativité, à échelle de ces deux variables, soit respectée. Il semblait en effet important, lors d'une étude sur le temps vécu, d'être particulièrement attentif à ces caractéristiques⁵.

1 ARTICULER CONTEXTE TEMPOREL ET SUJET POUR ETUDIER LE TEMPS DES ENSEIGNANTS

Comme le montre Chopin (2010, 2011), le temps est un concept dont les chercheurs en éducation ont fait usage très tôt. Dès la fin du XIX^e siècle, aux États-Unis, on questionne le lien entre le temps et l'efficacité de l'enseignement, suivant l'idée selon laquelle la maîtrise du temps permettrait d'optimiser les apprentissages. Les premières études sur l'enseignement prenant en compte le temps ont donc été motivées par la recherche du lien, hypothétique, entre temps consacré à la leçon et qualité de l'apprentissage. À partir des années 1960, toujours aux États-Unis, la recherche évolue vers l'étude du lien entre le temps d'apprentissage et la réussite des élèves, pour interroger, dans les années 1970, la qualité du temps de l'enseignement. Ce faisant, la conception d'un temps objectif qui se limiterait à celui de l'horloge est remise en question, et le « temps d'engagement de l'élève », plus subjectif, devient un axe important des recherches sur le sujet. Enfin, dans les années 1990, le constat d'un manque de temps dans l'enseignement s'impose et devient majoritaire : ainsi se réaffirme un temps perçu « comme ressource » à distribuer, mais plus encore comme « *une condition nécessaire et quasiment suffisante pour améliorer l'enseignement* » (Chopin, 2010, p. 9). La chercheuse postule et démontre que se limiter au temps « légal » lors de l'analyse de la leçon ne suffit pas à rendre compte finement de ce qui se joue dans la situation didactique, et que la recherche gagne en précision lorsqu'elle dépasse l'opposition qui n'a pas lieu d'être entre temps objectif et temps subjectif, en considérant d'une part le contexte temporel (temps métrique) et, d'autre part, les sujets comme auteurs de la situation et donc du temps (Chopin, 2011).

Néanmoins, le temps des enseignants est toujours compté, mais aussi discuté voire débattu, en temps métrique, et cela malgré la limite épistémologique sur laquelle achoppe cette approche. Ainsi l'OCDE produit chaque année des données statistiques sur le temps de travail des enseignants dans de nombreux pays à des fins de comparaison : ces données sont constituées sur la base du nombre d'heures annuelles passées à travailler. Celles-ci révèlent qu'un enseignant français travaille 900 h par an, et ce de manière constante depuis 2015 : il s'agit uniquement du nombre d'heures passées en classe, qui ne change pas d'une année à une autre. Mais le travail posté ne suffit pas, à lui seul, pour objectiver l'activité enseignante. Pour essayer de mesurer plus finement cette activité, via une étude par questionnaires,

⁵ Pour une explication détaillée de la méthodologie déployée, voir Tourneville 2021.

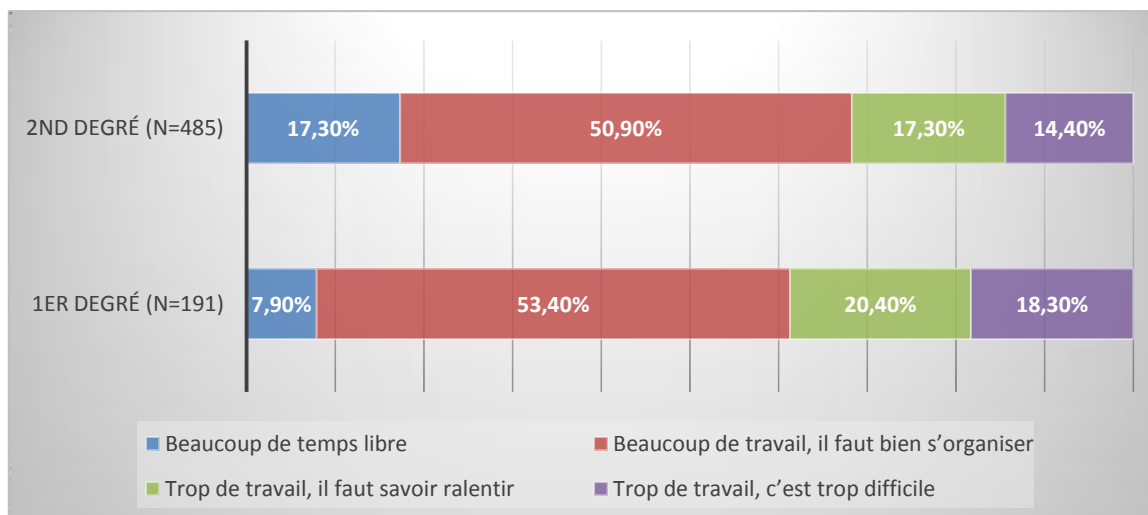
l'enquête « emploi du temps » de l'INSEE menée en 2010 montre qu'un enseignant du premier degré passe 26 h par semaine en classe et 17h25 hebdomadaires aux autres tâches liées à sa fonction : préparation, correction, réunions, rencontres avec les parents, *etc.*, pour un total travaillé de 43h30 par semaine. Toujours d'après cette enquête, les enseignants du collège travaillent en moyenne 20 h en classe, 21 h en dehors de la classe, pour un total de 41 h par semaine⁶. Cependant, l'établissement de ces moyennes présente des limites : l'enquête montre une très grande variabilité en fonction notamment du statut de l'enseignant (enseignant spécialisé, professeur agrégé, *etc.*) et du nombre d'années d'ancienneté (on peut supposer une meilleure efficacité professionnelle liée à l'expérience). Cette variabilité importante produit le risque de désincarner complètement ces moyennes, ne restituant pas les pratiques réelles. De plus, la production de ces données repose sur une enquête par questionnaire dans laquelle il est demandé aux enseignants de renseigner le temps qu'ils passent à effectuer différentes tâches, ce qui est un parti pris épistémologique assez fort lorsque qu'il est question de mesurer le temps, alimentant le constat de C. Maroy, qui s'appuie sur les travaux de A. Barrère (2002) : « *en fonction des options méthodologiques prises par les différentes enquêtes menées en France, on constate ainsi des estimations très variées du temps de travail des enseignants* » (Maroy, 2006, p. 122). Quand bien même le temps passé derrière un bureau serait mesuré, comment saisir, identifier et estimer la durée des moments « invisibles » durant lesquels l'enseignant réfléchit un scénario pédagogique tout en cuisinant, ou les heures de trajets hebdomadaires consacrées par le professeur à l'élaboration de stratégies d'accompagnement des élèves qu'il considère comme étant les plus en difficulté ? Une des spécificités du travail enseignant réside dans le fait que « *l'emprise de l'activité éducative, finalement jamais achevée, tend à envahir les autres sphères de la vie, [...] selon des temporalités quasi invisibles* » (Bouchetal et Lantheaume, 2015, p. 85).

Pour faire face à l'aporie d'un temps enseignant difficilement mesurable, Lantheaume et Hérou (2008) catégorisent les activités liées au métier enseignant en fonction du degré de liberté qu'elles offrent dans leur organisation. Ainsi, au temps de travail « posté » (heures de classe, de réunion) s'ajoutent le temps de travail « contraint libre » (correction des copies, préparation de classe), le temps de travail « contraint périphérique » (administratif, logistique) et le temps « libre » (formation personnelle, lecture...). Si la description de ces différents temps aide à comprendre de quels temps la pratique de l'enseignant est constituée, celle-ci met aussi au jour l'incapacité de la mesurer précisément, incitant à sortir, à nouveau, d'une approche exclusivement métrique d'un temps de travail qui serait cloisonné dans des espaces précis (la classe, l'établissement). Le temps de travail devient dès lors beaucoup plus difficilement mesurable, puisqu'il s'encastre dans d'autres temps mais aussi dans des espaces variés, notamment au domicile des enseignants, et pendant des moments supposément chômés : fins de semaine, soirées, jours fériés, congés.

De ce fait il n'y a rien d'étonnant à ce que les enseignants, lorsqu'ils s'expriment sur leur temps de travail, dévoilent, en dépit d'un contexte professionnel relativement proche, une hétérogénéité de ressentis :

6 Ces chiffres sont issus des documents mis à la disposition par la DEPP et proviennent de l'enquête « emploi du temps (EDT) » de l'Insee, 2010. Ce sont les plus récents à la consultation lorsque nous écrivons ces lignes.

Figure 1 : Ressenti du temps de travail à l'égard du degré d'enseignement (n=676)⁷



A la lecture de ce tableau, deux éléments ressortent particulièrement. Premièrement, l'hétérogénéité des manières de vivre le présent de la pratique ou la pratique au présent. Certains enseignants parlent d'un temps de travail confortable : « *c'est un luxe* » nous confie Emmanuelle, professeure des écoles, avant d'ajouter : « *moi j'ai un métier qui me laisse énormément de temps.* ». De même, Cécile, également professeure des écoles, évoque un métier « *juste parfait* » en termes de temps libre, et ajoute : « *c'est même un piège parce qu'en fait c'est piégeant quand on cherche à faire autre chose !* ». À l'inverse, d'autres enseignants parlent d'un sentiment de surcharge, comme en témoigne Perrine, professeure des écoles : « *c'est très difficile... c'est très dur. Enfin, pour moi, c'est difficile* ». Cette difficulté, elle l'associe à la difficulté de couper, de ne plus penser au travail : « *c'est hyper prenant, même si tu ne bosses pas le week-end, c'est tout le temps-là* ». Elle conclut d'ailleurs : « *j'ai l'impression de donner beaucoup moins de place à ma vie personnelle, amicale, etc., depuis que je fais ce travail* ». Entre les extrémités du continuum de positions, deux intermédiaires ressortent fortement, avec d'une part des enseignants qui considèrent qu'il y a trop de travail et qu'il faut savoir ralentir, et, d'autre part, des enseignants qui reconnaissent que le travail est conséquent, mais qui, grâce à ce qu'ils considèrent comme étant une « *bonne organisation* », arrivent à le mener à bien sans se sentir en difficulté.

Deuxièmement, les deux degrés d'enseignement étudiés ne semblent pas générer les mêmes rapports au temps. Si seulement 7 % des enseignants du premier degré déclarent avoir beaucoup de temps libre, ils sont 17 % au collège à en faire autant. L'écart se creuse ensuite à mesure que la conception du travail est décrite comme de plus en plus chronophage : les professeurs des écoles déclarent à 18 % que la charge de travail est trop importante contre 14 % des enseignants au collège. L'information peut alors être résumée ainsi : le sentiment de débordement est plus présent dans le premier degré, et le sentiment d'avoir suffisamment de temps libre est inversement plus présent au collège.

L'hétérogénéité de ces manières de vivre le présent de la pratique peut s'expliquer par la porosité entre ces deux compartiments de temps, entre un temps de présentiel chronométré, c'est-à-dire « *pointé* » et un temps non balisé, plus diffus, qui oblige à

⁷ Question à choix multiples, dont les modalités de réponses ont été construites à partir de l'analyse statistique d'un corpus de 50 entretiens (voir encadré 1).

considérer le temps de travail enseignant comme dépendant d'organisations individuelles. Cela signifie que le temps de travail des enseignants devient, en parti, un temps organisé par l'enseignant lui-même, au sein d'un agencement qu'il établit en fonction d'autres facteurs comme la situation familiale, la distance domicile-établissement, ou encore l'engagement dans divers rôles et missions au sein ou à l'extérieur de l'établissement – comme être élu au Conseil d'Administration de l'école, ou être engagé dans des pratiques associatives par exemple. Dès lors, le temps de travail ne peut être examiné uniquement sur la base d'une approche métrique, objectivante des pratiques, mais doit être aussi analysé à l'aune des organisations subjectives et objectives du travail. Le travail enseignant, parce qu'il permet des formes de liberté dans son organisation, c'est-à-dire dans l'aménagement de la part du travail « personnelle », doit alors être considéré dans sa dimension structurante des espaces possibles de son organisation. Pour le dire autrement, en laissant une partie de l'activité se dérouler en dehors de temps précis de présence en classe, le métier d'enseignant demande aux acteurs de mettre en place des formes d'organisation, qui se jouent dans la négociation entre les temps de travail et les temps de vie privée, hors-travail, ce qui soulève la question des conditions offertes par le milieu professionnel pour effectuer ce travail « hors classe », des conditions de vie, mais également de la capacité de chacun à délimiter les temporalités.

2 L'AMENAGEMENT DU TEMPS DE TRAVAIL : QUAND ET COMMENT « COUPER » ?

L'organisation du travail « invisible » est, de fait, différente entre les deux degrés d'enseignement, ce qui semble agir sur la perception du métier. Au collège, l'espace professionnel, l'établissement, offre plus facilement des temps et des espaces dédiés au travail hors-classe, comme par exemple le fait de pouvoir rester dans une salle de classe lorsqu'il n'y a pas de cours, ou encore la bibliothèque voire une salle informatique. Ces espaces et ces temps sont connus par les enseignants, qui peuvent s'en saisir pour travailler davantage dans leur établissement que chez eux. C'est le cas de Philippe, qui arrive à 9h30 au collège pour donner son premier cours à 10h30 :

J'arrive au collège, nous on est un peu à part, on a une salle à part. J'allume l'ordinateur, je me connecte sur ProNote, où on a les infos : est-ce qu'il s'est passé des incidents, quels sont les élèves qui vont être présents ou absents, est-ce que j'ai réunion, ou des trucs à traiter... c'est notre boîte mail pro. Ensuite je vais en salle des profs voir s'il y a d'autres infos à glaner, je dis bonjour à tout le monde et je reviens. Je prépare mon matériel, et je vais en cours, 10h-12h. Après je mange à la cantine avec les collègues, je bois le café avec les collègues, on parle de tout, des élèves, de rien. Je refais 2 heures de cours, et à 15h15-15h30 je suis chez moi (Philippe, professeur d'EPS).

Le fait d'arriver en avance, mais aussi d'avoir des espaces pour rencontrer les autres enseignants qui ne sont pas en train de donner cours et consulter ses mails, lui permet de ne réellement commencer sa journée qu'une fois arrivé dans son établissement. Ce qu'il peut faire le matin, au collège, c'est autant de choses qu'il n'a pas à anticiper la veille au soir, chez lui. Même en temps partiel, Justine ne résume pas sa présence dans son établissement à ses seules heures de cours :

Je suis en temps partiel cette année, je n'ai que 14h30 de cours, j'ai donc une semaine très éparse. Mais je reste plus au collège que juste pour mes heures de cours. Pour la simple raison que j'ai 3 enfants en bas âge, et donc j'ai beaucoup

de mal à travailler à la maison. Donc je travaille quand ils sont chez la nounou et le soir quand ils sont couchés. Dès que je les ai posés à l'école et chez la nounou à 8h30 je pars au collège. Je ne commence mes cours qu'à 9h30 [...]. Ça me laisse $\frac{3}{4}$ d'heure pour faire mes photocopies, les démarches auprès de l'administration, me poser, prendre un café... enfin pour me préparer au travail. C'est extrêmement agréable de ne pas arriver déjà en retard, ou limite, avec déjà du stress. [...] Après je fais mes cours, et c'est très variable, des fois je termine à 16h, d'autres à midi. Aujourd'hui je n'ai cours que de 2 à 3 heures. C'est le seul jour où je ne vais pas au collège dès le matin et où je travaille à la maison. Donc sinon j'arrive à 9h30 je fais mes cours, je mange sur place parce que c'est plus pratique, et puis quand j'ai fini mes cours je reste encore un peu, je fais des photocopies, je fais des fiches, des projets, enfin il y a toujours des tâches annexes à faire. Donc voilà, une journée classique de cours c'est ça. Et puis quand tu n'as pas cours tu es toujours en train de corriger des copies, de chercher des séries au CDI, d'aller voir la CPE pour régler des problèmes avec machin... hier je commençais à 10h30 mais à 9h j'avais un RDV avec des parents par exemple. Donc les journées ne se ressemblent pas. Du coup mon travail personnel de préparation de cours je le fais pendant, avant, après... quand j'ai des trous (Justine, professeure de français).

Ici les choses se passent comme si, au collège, les enseignants pouvaient élaborer des stratégies de gestion de leur temps de travail qui mettent plus régulièrement en scène leur lieu de travail : s'ils le souhaitent, ils peuvent dans une certaine mesure occuper les espaces avant, entre, et après les cours pour effectuer toutes les tâches, ou en partie, qui gravitent autour du travail de classe – administratif, relationnel (travail en équipe, réunions, rencontres avec les parents), élaboration des enseignements ou encore correction de copies. Cette stratégie de cloisonnement est flagrante dans l'exemple de Justine, puisqu'elle dit avoir décidé de concentrer un maximum son travail « invisible » au sein de son établissement, car ses conditions familiales ne sont pas propices à suffisamment d'efficacité dans son travail à la maison. En effet, il n'y a pas de temps de présence obligatoire dans les établissements scolaires en dehors des heures de cours, et des réunions. D'une manière générale, chaque enseignant au collège peut donc faire le « choix »⁸ d'investir plus ou moins son établissement pour travailler en dehors de la classe, même s'il existe une forte hétérogénéité liée aux établissements et aux disciplines. Ce qui motive cette stratégie, c'est toujours de cloisonner le travail de la vie privée, comme le résume Elisabeth, professeure de technologie :

Le matin j'arrive à 7h30 et je repars à 18h30, je fais donc des journées complètes sur place. Il y en a très peu qui font cela mais c'est ma façon de déconnecter du travail (Elisabeth)

C'est également le choix qu'a fait Mickaël quand il a souhaité mieux cloisonner temps de travail et temps privé pour se rendre disponible pour sa famille :

Dès que j'ai un peu de temps au collège je fais mes photocopies, je corrige mes copies, je réfléchis aux cours, etc. Je préfère de loin le faire au collège, rentrer chez moi... On en parlait tout à l'heure du fait de ne plus être en relation constante avec des gens, d'être sollicité en permanence, et c'est vrai que dans ce métier-là, comme dans plein d'autres, tu rentres chez toi mais c'est jamais

⁸ Pour ne pas alourdir le propos nous utilisons ici la notion de « choix », mais il semble important de préciser que ce « choix » n'est pas nécessairement le fruit d'une simple volonté : il peut être dépendant de facteurs extérieurs, comme la distance domicile/établissement, la situation familiale, l'équipement informatique mis à disposition dans l'établissement, etc.

fini. Tu l'as dans la tête, y compris la nuit, y compris le weekend... je me souviens de nos premières années, quand on avait notre première fille, ma femme râlait quand même parce que tous les dimanches, quand on voulait faire une balade, promener ma fille ou je ne sais quoi, moi, c'était non. Parce que tous les dimanches j'étais devant mon PC, à préparer mes cours, à faire des recherches... (Mickaël, professeur de mathématiques).

Evidemment, toutes les stratégies d'organisation sont en partie dépendantes des conditions objectives de la pratique : un enseignant au collège est face à ses élèves 18h par semaine (pour capétiens) ou 15h (agrégés). L'organisation même de la journée, par changement de classe toutes les 55 minutes, mais aussi du fait de la constitution d'emploi du temps qui, par nécessité d'organisation, ont souvent des « trous » dans la journée, c'est-à-dire des moments où les enseignants n'ont pas d'élèves, structure la possibilité de s'organiser des temps de travail « hors classe » dans l'établissement. À l'inverse, le choix est beaucoup plus restreint en ce qui concerne les professeurs des écoles : la liberté dans les stratégies d'organisation et donc le sentiment de maîtrise du temps sont moindres. Du fait du temps long de la classe en école élémentaire (24h par semaine), sans « trou » dans la journée, les marges de manœuvre sont beaucoup plus restreintes. S'il est toujours possible pour les enseignants d'arriver plus tôt à l'école, ils n'ont pas autant de temps que leurs collègues du collège, puisqu'ils commencent tous les jours les enseignements entre 8h30 et 9 h (en fonction des écoles), à raison de cinq matinées par semaine. De plus, les seuls moments sans classe sont les récréations, qui sont très courtes et dont bien souvent les enseignants assurent déjà, tout ou en partie, la surveillance – ce qui n'est pas le cas des enseignants du collège. La pause méridienne, d'une heure trente⁹, permet avant tout de se restaurer, même si effectivement elle est un des rares moments de la journée durant lesquels les enseignants peuvent travailler sans la présence de leur classe. Par conséquent, la salle des professeurs, quand elle existe, reste souvent vide une grande partie de la journée, et les discours recueillis n'évoquent que très peu l'utilisation de la pause méridienne pour préparer la classe. Si certains enseignants essaient d'effectuer la majeure partie de leur travail « invisible » dans leur école, le seul temps possible est le temps d'après la classe, en fin de journée, dans un temps qui est donc nécessairement restreint. C'est le choix que fait Florine :

Alors je bosse beaucoup à l'école : je finis à 15h45, mais je ne pars jamais. Je reste bien le soir jusqu'à 17h30 – 18h. Je bosse à l'école et j'essaie de ne plus bosser à la maison, plus trop. Quand il le faut je le fais, quand il y a une évaluation, une réunion... mais je ne travaille plus, j'ai arrêté. Le mercredi et le weekend j'essaie de couper, mais par contre je travaille à l'école : mes corrections et mes préparations je les fais à l'école (Florine, professeure des écoles).

Ainsi, en étant dans un établissement qui termine la classe relativement tôt¹⁰, Florine peut s'aménager jusqu'à 2 h de temps de travail quotidien à l'école. Ce temps de travail hors-classe à l'école apparaît comme la nécessaire condition pour maintenir une distinction entre le métier et la vie personnelle, pour « *essayer de couper* », confie l'enseignante. Cependant, tout le travail « invisible » ne pouvant entrer dans cet espace, Florine explique qu'elle

9 Quelques écoles ont une organisation qui permet une pause méridienne de 2h. Cependant, après étude des horaires des établissements élémentaires de l'académie de Bordeaux (région d'exercice de la majorité des enseignants entretenus), nous pouvons affirmer qu'elles sont très minoritaires (environ 1/5).

10 Toujours en regardant l'ensemble des établissements de l'académie de Bordeaux, la grande majorité des établissements terminent la classe à 16h30, et vont parfois jusqu'à 16h45.

travaille également pendant les vacances. Si cette stratégie d'occupation de la classe les soirs de semaine peut tenir, l'espace et le temps sont peu suffisants, et bien souvent occupés par les rencontres avec les parents ou les collègues, comme le souligne Magalie :

Je reste toujours un peu, il y a toujours des choses à faire, s'il y a des parents qui passent... le relationnel avec les parents est important aussi pour moi. Donc si j'arrive à voir des parents... après des fois je traîne hein. J'ai une bonne relation avec l'accueil périsco, et c'est ça qui est important sur une école, c'est que tout l'ensemble fonctionne bien. Donc là, les collègues il y en a qui sont encore là, d'autres non, ça dépend des jours. Le vendredi je pars plus tôt. Mais bon, je pars vers 18h à peu près. Sauf si j'ai des réunions (Magalie, professeure et directrice d'école).

C'est pour pallier ce manque de temps qu'Estelle a élaboré comme stratégie de faire un maximum de choses avec les enfants pendant la journée, en classe, comme la correction par exemple :

Ah le soir non, je pars un peu plus tard, parce qu'il y a toujours les cahiers à préparer... mais c'est vrai que je fais énormément de choses avec les enfants aussi en classe. Par exemple, la correction je la fais avec eux. Parce que si je corrige deux jours après, ou le lendemain, ce n'est pas utile pour eux. Donc je veux travailler sur l'erreur sur le moment, toute erreur est formatrice (Estelle, professeure des écoles).

Au-delà voire sous-couvert de l'objectif déclaré, ce fonctionnement mis en place permet à Estelle d'organiser son activité de manière à avoir moins de travail hors-classe. Car même si elle reste à l'école le soir, elle ne peut tout faire dans le temps qui lui est imparti. Cependant, l'organisation d'Estelle ne semble pas être la norme, contrairement au travail quotidien au domicile, que nous retrouvons majoritairement chez les enseignants des deux degrés. De prime abord, la contrainte du travail à la maison, comme le soulignent les enquêtés, c'est qu'il doit s'adapter à la vie familiale.

J'ai toujours énormément travaillé, ce qui me donne l'impression de ne pas être efficace. Lorsque j'étais à temps plein et que j'avais des enfants en bas âge je me précipitais dès qu'ils s'endormaient. Pendant des années, j'ai travaillé régulièrement jusqu'à une heure du matin. Depuis, je peux m'organiser autrement mais je travaille beaucoup même si je ne tiens plus aussi tard le soir (Marie, professeure de mathématiques).

Les propos de Marie sont exemplaires d'une organisation évoquée de façon récurrente dans les entretiens, qui dépend du « rythme » parental avec des enfants. Beaucoup d'enseignants doivent structurer leur temps de travail en fonction de leur situation familiale, ce qui est d'autant plus flagrant chez les enquêtés qui ont de jeunes enfants, qui doivent travailler une fois qu'ils se sont acquittés de leurs obligations parentales : « *lorsque les enfants dorment* ». Mais les enfants ne sont ici qu'un révélateur de la négociation quotidienne que doivent faire les enseignants qui travaillent à leur domicile entre le besoin ressenti de préparer leur classe et ceux de la vie privée, familiale, entre les obligations professionnelles d'une part et les obligations conjugales de l'autre. Catherine et Inès, comme d'autres, soulignent que le travail en dehors de de l'école peut être un point de discussion, voire de friction, dans la vie à deux :

Je travaille donc beaucoup au grand regret de mon mari et malheureusement je suis très lente. La recherche de document, la correction des copies ou la

préparation des séances me demandent beaucoup de temps (Catherine, professeure d'anglais).

Tu es instit, H24, même pendant les vacances. Mon mari me le dit souvent. Je ne sais pas, je vais me balader, je vais voir un truc qui me plaît en arts plastiques, ou un jeu. Mon mari me dit que je ne suis pas à l'école, mais bon on est tout le temps en alerte (Inès, professeure des écoles).

A travers le discours d'Inès, on perçoit que certains enseignants n'opèrent pas de coupure nette avec leur métier. Cette organisation du travail donne la sensation aux enquêtés de toujours être en train de travailler, puisqu'une fois qu'ils ont quitté l'école ou le collège, ils ont toujours du travail, qu'ils vont eux-mêmes devoir insérer dans les interstices de leurs temps privés. Les enseignants parlent alors de « *charge mentale* » importante, dans le sens où ils ont l'impression de toujours être au travail, les soirs comme la journée, les week-ends comme la semaine. Ils n'ont pas de lieu qui ne soit pas un lieu de travail.

Les entretiens, comme les questionnaires déployés pour l'enquête, montrent qu'il n'y a pas, *a priori*, d'enseignant qui ne travaille jamais chez lui. Le temps de travail hors-classe est tel qu'il ne semble pas possible de ne pas travailler au domicile, ne serait-ce qu'épisodiquement, les soirs, les week-ends ou pendant les vacances scolaires. Cependant, nous voyons des stratégies organisationnelles du travail hors-classe qui donnent plus d'importance au travail dans l'établissement ou au travail au domicile. De plus, il semble plus facile d'organiser le temps de travail hors-classe dans l'établissement pour les enseignants du collège que pour les enseignants du premier degré, du fait de la structure même de leur pratique. Puisque le temps de la classe est inégalement long, et que la structure des enseignements diffère (classe à la journée ou succession de cours), le rapport au temps et au métier ne peut pas être tout à fait le même pour des enseignants du premier degré et des professeurs du collège. De ce fait, la maîtrise de l'organisation du travail est différente, et il semble inévitable que les enseignants du premier degré soient plus régulièrement amenés à travailler à leur domicile, les soirs, les week-ends ou pendant les vacances. Les professeurs des écoles investissent systématiquement des espaces et des temps privés – + 2 % à travailler tous les soirs chez eux ; + 10 % à travailler tous les week-ends ; + 12 % à travailler pendant les vacances scolaires – que leurs homologues du collège.

Cette répartition des espaces de travail n'est pas neutre : 73 % des enseignants qui disent travailler tous les soirs chez eux déclarent avoir trop de travail, contre 27 % de ceux qui disent travailler tous les soirs dans leur établissement. Alors que la quantité de travail est sensiblement la même, les espaces de ce travail influent sur le ressenti du temps qui y est passé. Une frontière *espace-temps travail/espace-temps privé* peu marquée rend difficile le cloisonnement et par conséquent est associé au fait de se sentir débordé, de ne penser qu'au travail, de « *ne pas voir le bout du tunnel* ». Les données exposées laissent entrevoir l'influence des caractéristiques propres aux pratiques dans la constitution d'un rapport au métier. Si les rythmes sont différents, entre la classe en continu et la succession d'unités de cours, les stratégies d'organisation du travail « invisible » varient également. Les enseignants du collège suggèrent qu'ils ont une plus grande liberté dans leur capacité à organiser le travail hors classe, avec notamment plus de moments « sur site » qu'ils peuvent consacrer à cette tâche. À l'inverse, les enseignants du premier degré, qui dans l'ensemble sont davantage maîtres de l'agencement des temps de leur journée, exerçant dans une classe dont ils sont les responsables, semblent paradoxalement être plus contraints dans l'organisation de leur travail de préparation / correction : pour eux, le travail s'invite plus régulièrement au domicile. Ainsi, la distinction entre une définition du temps comme

oppressant, et celle d'un métier dont il est facile de cloisonner les temps, dépend en partie des espaces de l'activité, et de la marge de liberté laissée à l'organisation du travail : 36 % des enseignants de collège enquêtés déclarent être dans une organisation non fixe de leur travail, contre 20 % des enseignants des écoles.

3 LA CONSTRUCTION SOCIALE DU TEMPS DE TRAVAIL : QUI EST DEBORDE ?

« Si plusieurs auteurs notent que la maîtrise des savoirs ne suffit plus à la préservation de l'autonomie professionnelle, les explications sont à chercher dans les conditions de la conduite du travail ou dans les tentatives de contrôle par le management, de plus en plus offensif, et la multiplication des injonctions problématiques pour les professionnels, que ce soit à la performance, à la satisfaction des attentes des usagers ou encore au respect de normes édictées hors de la profession » (Champy, 2014)

Si le positionnement professionnel est porté par une « histoire faite corps », c'est-à-dire par un ensemble d'habitus professionnels, un ensemble de savoirs théoriques et pratiques incorporés, on peut poser qu'il sera lié à la culture des individus (Lahire, 2003, 2005), à leur capital culturel. Le capital culturel peut en effet être défini, avec Bourdieu, comme l'ensemble des biens culturels, incorporés ou objectivés. Le capital culturel comporte la particularité de dépendre « *principalement du capital culturel incorporé dans l'ensemble de la famille [...] et de toutes les formes de transmission implicite* » (Bourdieu, 1979, p. 4). L'importance du milieu d'origine est d'autant plus vraie que c'est la « *condition de l'accumulation rapide et facile de toute espèce de capital culturel utile* » (Bourdieu, 1979, p. 4). Autrement dit, la constitution du capital culturel des individus dépend principalement d'une forme d'héritage, portée par le milieu familial, et donc nécessairement source d'inégalités dans sa répartition dès la première socialisation. De cet héritage dépendra également la capacité d'accumulation de « *tout espèce de capital culturel utile* » tout au long de leur parcours¹¹.

Dans un contexte décrit par Champy comme sujet à la « *multiplication des injonctions problématiques pour les professionnels* » – ce qui est incontestablement le cas de l'enseignement public – nous pouvons poser l'hypothèse que les positions individuelles vis-à-vis du métier et de ses impératifs varient d'un enseignant à un autre en fonction de son capital, de ses dispositions à jouer des attendus de l'institution, comme a pu le constater L. Balland (2020), ce qui aura nécessairement des répercussions sur la capacité ou l'incapacité à cloisonner, à prendre de la distance avec les attentes du milieu professionnel.

Pour distinguer les milieux d'origine des individus, nous avons questionné les métiers que faisaient ou font les parents des enseignants enquêtés, les personnes qui les ont élevés. À partir de critères socio-économiques, une représentation de la position sociale et économique du milieu d'origine des individus émerge, qui donne une représentation du capital culturel, car dans la plupart des cas il y a lien entre économie et culture, entre

¹¹ Cette notion d'héritage, de transmission presque automatique, a été, et est toujours sujette à discussion en sociologie. Bourdieu n'a jamais ignoré l'existence de particularismes, et situe sa notion à large échelle : d'un point de vue statistique, tout se passe comme s'il y avait héritage.

position socio-économique et capital culturel. Ainsi chaque enquêté a dû renseigner, dans une liste à choix multiples, la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance du père, ou la personne qui l'a élevé comme un père, puis celle de la mère, ou de la personne qui a tenu le rôle de mère pour l'individu. La profession et catégorie socioprofessionnelle d'origine (PCSO) est obtenue en retenant la PCS la plus élevée des deux parents.

Par exemple, si le père appartient au groupe des PCS défavorisées mais la mère au groupe des PCS moyennes, nous retenons ce dernier comme PCS d'origine. Ainsi, malgré parfois de grands écarts entre la catégorie du père et celle de la mère, la méthode permet de se rapprocher de la définition la plus juste du milieu socio-économique et culturel qui a été socialisant pour l'enquêté, en retenant la plus élevée. Les PCS ont été déterminées en adéquation avec la nomenclature officielle des catégories socioprofessionnelles de l'INSEE¹², qui comprend 8 catégories. Cependant nous avons retiré la catégorie « retraité » car la question concernait l'activité professionnelle qu'exercent ou qu'exerçaient les parents des enquêtés.

À partir de cette nomenclature, les catégories ont été regroupées en trois ensembles. La PCS *favorisée* comprend les cadres et les professions intellectuelles supérieures ; la PCS *moyenne*, les professions intermédiaires, les artisans et les agriculteurs ; et la PCS *défavorisée* les ouvriers, les salariés, et les personnes sans profession. Du fait de la largeur des catégories proposées, et des choix qui ont dû être faits pour les regrouper, on peut penser que les résultats obtenus sont peu précis. Cependant, l'effet de masse de l'enquête par questionnaire ne peut qu'avoir diminué l'effet d'inexactitude, et la répartition des catégories de PCSO par rapport aux autres variables est parlante.

Le rapport de domination du temps en fonction du capital des individus est visible lorsqu'on interroge le rapport au présent de la pratique : il s'avère que plus la PCS d'origine est favorisée, et plus le temps du travail est décrit comme confortable, et non pas comme problématique. Ainsi, notons que 16,8 % des individus de PCSO favorisée déclarent exercer un métier qui leur laisse suffisamment de temps, contre seulement 10,7 % des individus de PCSO basse. À l'inverse, les enquêtés de PCSO basse déclarent avoir trop de travail et ne pas avoir assez de temps pour leur vie familiale, ou pour avoir des activités. La capacité de cloisonnement entre vie privée et vie professionnelle est donc liée à la PCS d'origine, qui rend plus ou moins facile l'élaboration de stratégies de gestion du temps. Ainsi, l'enquête montre que les personnes ayant un capital culturel d'origine élevé peuvent se permettre plus facilement de ne pas avoir d'organisation fixe, c'est-à-dire d'être dans une adaptation continue face à la demande, quand celles ayant un capital d'origine plus faible sont plus ajustées à une organisation quotidienne, à la semaine, immuable. En effet, 35 % des enquêtés d'origine favorisée déclarent ne pas avoir d'organisation fixe dans leur travail, contre seulement 27,5 % des enquêtés aux origines plus modestes. L'écart de 8 points se trouve renversé au sujet du travail quotidien au domicile : 53,5 % des PCSO défavorisées déclarent travailler tous les jours à leur domicile contre 45,5 % des PCSO fortes. Tout se passe comme si les enseignants de PCSO favorisées dominaient le cadre et en jouaient, dans une forme d'indépendance, quand les enseignants de PCSO défavorisées subissaient le cadre, dans une forme de dépendance à celui-ci.

Ainsi les résultats de l'enquête montrent une forme d'aisance dans la gestion du temps, dans la capacité à l'organiser, à cloisonner les différents moments et donc à opérer des ruptures,

¹² La nomenclature est consultable sur le site de l'INSEE :

<https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2003/categorieSocioprofessionnelleAgregee/1?champRecherche=tr ue>

qui serait liée au milieu d'origine. Plus le capital d'origine est élevé, et plus la distance avec le métier, le cloisonnement, serait facile à mettre en place. Les personnes au fort capital d'origine déclarent principalement s'accorder des temps de loisirs, avec des pratiques sportives ou artistiques à côté de leur métier, et abordent l'avenir sereinement, en ne déclarant pas d'inquiétudes quant au futur. Cependant, cette distance ne doit pas être interprétée comme un désintéressement, mais comme un positionnement plus extérieur, globalisant. En effet, en analysant les entretiens on remarque que les réponses concernant leurs inquiétudes vis-à-vis de l'avenir montrent qu'ils adoptent un point de vue global sur la situation, en parlant de l'évolution de la société, ou de l'avenir de l'Education nationale. A l'inverse, les individus au faible capital d'origine n'adoptent pas ce point de vue, et vont surtout déclarer des inquiétudes liées à leur personne, notamment à leur durabilité dans le métier. Cette différence de focale lorsqu'il s'agit de parler de l'avenir du métier est illustrée dans les extraits d'entretiens suivants, qui mettent en opposition les propos de deux enseignantes de PCSO défavorisée et deux enseignants de PCSO favorisée :

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 de carrière être assez aigris, et j'ai peur de ça (Sylvie, professeure d'histoire / géographie, PCSO défavorisée).

Alors voilà, le point noir de ce métier c'est que je ne sais pas de quoi sera fait l'avenir et que je commence déjà à être lassée. J'aime ce que je fais, mais j'aimerais avoir d'autres projets, me lancer dans d'autres choses pour garder ma motivation intacte (Amélie, professeure des écoles, PCSO défavorisée).

Eh bien, la réforme Blanquer, de mettre le chef d'établissement du collège responsable de toutes les écoles primaires, fait que je me dis qu'à un moment donné on va être amené à aller dans les écoles primaires pour donner des cours, à... de toute façon en ce moment aucune des réformes n'est positive pour l'Education nationale : c'est tout le temps pour ajouter des heures à notre service, pour multiplier, faciliter les choses, donc on nous envoie à droite et à gauche. (Jonathan, professeur d'EPS, PCSO favorisée).

Oui peut-être un petit peu... parce qu'il y a nombre d'études qui t'annoncent des chutes économiques, la fin du pétrole, des choses comme ça... ce qui fait que tu as un regard assez négatif sur ce qui va arriver. Et du coup ça fait que tu ne te projettes pas trop parce que tu ne sais pas trop ce qui va arriver après, d'où l'importance de travailler vraiment sur l'instant présent. (Hélène, professeure des écoles, PCSO favorisée).

L'analyse des entretiens permet d'avancer que, alors que le capital d'origine permettrait un positionnement surplombant, dotant les agents d'une certaine capacité de distanciation avec la pratique, de repositionnement de cette dernière à l'aune d'un contexte plus large, un faible capital d'origine favoriserait une inscription plus présentiste dans la professionnalité, plus centrée sur l'avenir immédiat de l'individu, et rendant l'incertitude qui lui est liée très difficile à vivre. Le rapport au futur est très illustratif de la maîtrise du présent par les individus. En effet, si « *l'habitus est ce "pouvoir-être" qui tend à produire des pratiques objectivement ajustées aux possibilités, notamment en orientant la perception et l'appréciation des possibilités inscrites dans le présent* » (Bourdieu, 2003, p. 313-314), les individus d'origine populaire éprouvent davantage de difficultés à « se projeter » dans le métier, traduisant ainsi de formes de non-ajustement aux possibilités, de non maîtrise des conditions présentes. À l'inverse, les PCSO favorisées semblent plus que les autres jouer le

jeu de l'évolution de carrière, en étant un quart à déclarer vouloir « évoluer » au sein de l'Éducation nationale contre seulement 16 % des individus aux PCSO défavorisée.

On lit dans ces résultats que le milieu d'origine permet l'acquisition d'une posture qui peut fluctuer au sein d'un même espace de pratiques. Si aujourd'hui les enquêtés de l'échantillon exercent le même travail, leur positionnement professionnel, notamment par leur capacité à cloisonner les temps, mais aussi à se projeter, à établir des ambitions d'évolution dans la carrière, serait dépendant d'un mécanisme de transmission. Mettant au jour une forme d'incorporation dans la manière de gérer le temps, de se positionner et d'habiter le temps (Chesneaux, 1997), nous pouvons faire le pari de la transmission d'une bonne manière de faire, délimitant une frontière entre ceux qui ont hérité de cette capacité et les autres. Ainsi, le capital culturel d'origine, sans être résolument déterministe, montre par tendances statistiques son importance dans le positionnement des individus à l'intérieur d'un espace de pratiques, dont le rapport au temps et au métier sont des révélateurs. Ce résultat conforte l'idée d'un temps-monde, d'un être-au-temps qui serait en adéquation et dicté par les cultures dominantes. J. Chesneaux, en s'appuyant sur des observations en Papouasie-Nouvelle Guinée, a pu mettre au jour le rapport de domination qui s'exerçait par la maîtrise du temps entre les cultures colonisatrices et les cultures autochtones : le rapport au temps n'étant pas le même pour celui des firmes mondialisées (ponctualité, horloge, rapidité) que pour les cultures originaires de cette région, rendant très difficile la collaboration entre les deux, voire la communication, et a poussé les peuples originaires de l'île « hors du temps » (Chesneaux, 1997). Les travaux de l'historien montrent alors que la manière d'habiter le temps est culturelle, ce qui est confirmé par ailleurs (Fabian, 2006 ; Bensa, 2006 ; Hartog, 2012). Cependant, ces travaux analysent toujours des cultures très différentes : les anthropologues comparent les pressions, ou du moins les décalages, entre le temps des occidentaux et celui d'autres cultures, souvent éloignées géographiquement, et Hartog (2012) retrace une histoire qui compare les régimes d'historicités de l'Antiquité à la modernité contemporaine, et donc parle de cultures éloignées les unes aux autres dans le temps. Cependant, les résultats présentés montrent qu'à l'échelle d'une même « culture professionnelle », les manières d'habiter le temps peuvent être différentes, et dépendre d'une forme de culture de classe, c'est-à-dire de variations entre les individus originaires de familles au fort capital économique et d'autres, de faible capital économique. Liés aux prédispositions sociales des individus, ces résultats sont à considérer au regard du degré d'enseignement. En effet, les enseignants du premier degré viennent en moyenne de milieux plus modestes que ceux du collège (Farges, 2017), même s'ils n'ont « *jamais été aussi proches* » (Delhomme, 2020). Aussi, la surreprésentation d'enseignants de milieux d'origine plus favorisés au collège par rapport à l'école primaire explique également les distinctions observées dans les manières de vivre l'articulation temps privé / temps professionnel entre le collège et le premier degré.

Enfin, on ne peut pas écarter du raisonnement la question de l'influence du genre dans la division du travail domestique et donc de son influence sur la pratique professionnelle, puisque là encore, le taux de féminisation n'est pas le même au premier degré (83,9 % de femmes) et au collège (58,4 %) ¹³. Le rapport à l'organisation du travail reste sexué, laissant la part belle de l'investissement dans l'organisation de la vie familiale ou dans l'éducation des enfants aux femmes : le métier enseignant n'échappe pas à « la dysmétrie sociale des ménages » (Jarty, 2009). Jarty montre ainsi dans son étude que la flexibilité dans

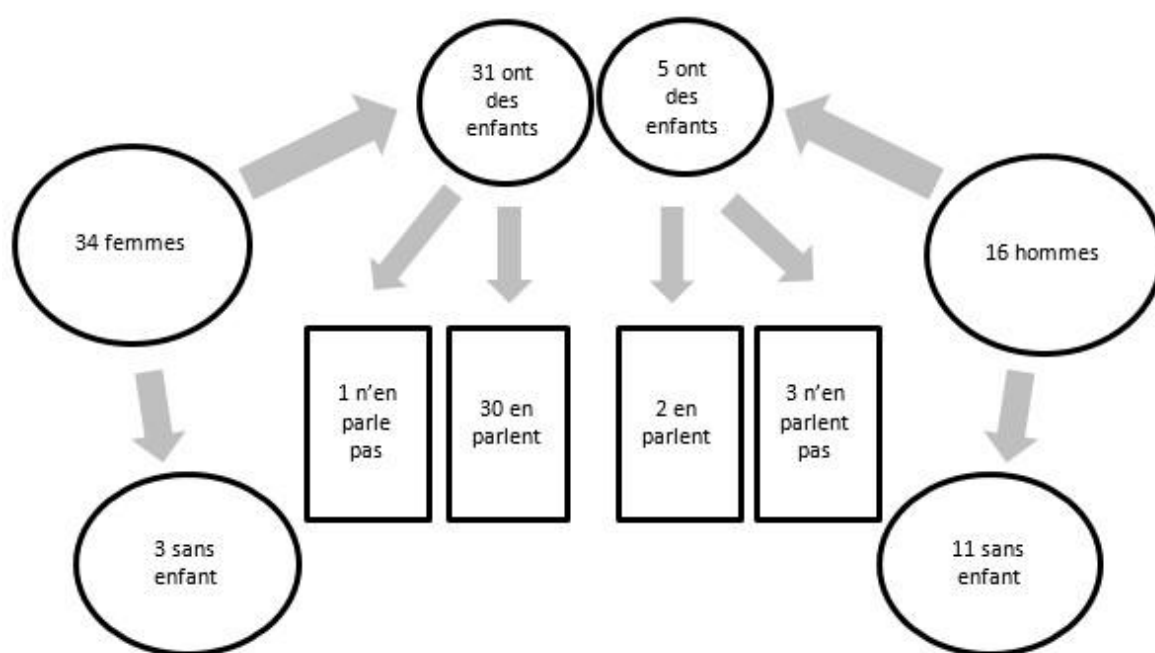
¹³ DEPP (2021). *Idem*.

l'organisation du travail est mise à profit par les femmes pour se rendre disponible à l'organisation de la vie de famille, à l'éducation des enfants. Dès lors, le premier travail (d'enseignant) s'organise avec le second travail (de mère de famille). Chez les hommes, ce poids de la sphère domestique semble être moins ressenti, ce qui peut en partie expliquer que les résultats de l'enquête montrent des hommes qui se sentent plus libres dans l'organisation de leur travail que les femmes (43, 6 % des hommes déclarent ne pas avoir d'organisation fixe, contre seulement 27,9 % des femmes). En accord avec l'analyse de Jarty, ce résultat met en avant la hiérarchisation sexuée des espaces privés et professionnels :

« Ainsi, à l'inverse de leurs homologues féminins, leurs exigences concernant l'organisation de leurs emplois du temps professionnels sont moins liées à des contraintes familiales qu'à des préférences personnelles afin d'optimiser leurs performances pendant les cours » (Jarty, 2009, p. 8-9).

L'analyse des entretiens montre que la sphère familiale, incarnée par les enfants, est bien plus présente dans les discours des femmes que des hommes. Certes, les hommes de l'échantillon sont minoritaires (du fait du taux de féminisation de la profession, voir encadré méthodologique), et sont, dans le cas de cet échantillon, peu nombreux à avoir des enfants. Cependant, le fait que sur les 31 femmes à avoir des enfants, 30 en parlent dans leur entretien (sans que nous ne posions de question spécifique sur les enfants) alors que sur les 5 hommes qui sont pères, seuls trois en parlent, peut nous interpeller. Il semblerait qu'on puisse l'analyser comme la manifestation d'un enchevêtrement plus fort entre vie privée et vie professionnelle chez les femmes que chez les hommes.

Figure 1 : Schéma de la configuration générée de la parole sur les enfants des enquêtés



Cet enchevêtrement peut être illustré par les propos d'Isadora, qui se positionne comme l'organisatrice de la vie familiale – positionnement qui n'est pas exceptionnel dans les entretiens auprès des enseignantes :

Moi je suis quelqu'un d'organisée, donc j'arrive à tout jongler. Mais il faut être vachement bien organisé [rire]. Moi j'ai deux enfants qui, j'ai de la chance, n'ont pas trop besoin de moi au niveau de l'apprentissage, des devoirs etc. Je ne suis pas tout le temps sur leur dos. Je suis là quand elles en ont besoin, mais comme

je leur dis, si je suis en train de faire des cours mais qu'elles ont besoin de moi je lâche les cours et je suis là. Elles font des activités, sportives ou artistiques, donc il faut jongler avec ça. Et puis il faut jongler aussi avec les rdv médicaux, avec... (Isadora, professeure de SVT).

CONCLUSION

Les propos du ministre, sur lesquels il est revenu quelques jours après, ont donc été l'occasion d'interroger le temps des enseignants. Etudier le temps subjectif des enseignants contribue à apporter de nouveaux éclairages sur les phénomènes structurants la profession, et d'épaissir la discussion lorsque le débat est porté sur de nouveaux aménagements du temps de travail, notamment à l'aune de l'articulation, parfois problématique, entre temps de travail et temps de vie privée. Conscient qu'il n'était pas possible ici d'analyser toutes les variables à l'œuvre dans la construction des manières de vivre le temps des enseignants, l'accent a été volontairement mis sur deux d'entre elles : les stratégies d'aménagement du travail « hors classe », et les dispositions sociales à l'origine de la capacité à mettre en distance le travail. Evidemment, dans le futur, il conviendrait de compléter ce travail en analysant plus en profondeur la construction genrée du rapport au travail, ainsi que la question du poids de l'expérience sur le positionnement professionnel.

Néanmoins, à l'issue du propos porté dans cet article, il semble important de souligner que le rapport au temps dans le travail, et donc, *in extenso*, l'exposition aux risques psychosociaux, trouve, si ce n'est tout du moins en partie, sa source dans la fabrique sociale des individus (Lahire, 2013). Pour autant, une fois ce constat mis à nu, la contribution du présent travail est également d'avoir identifié un levier possible de lutte contre cette forme d'inégalité dans l'aménagement objectif du travail dit « invisible », qui réside dans l'aménagement objectif du travail.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aballéa F. (2013). « L'anomie professionnelle ». *Recherche et formation*, n°72, p. 15-26.
- Alhadeff-Jones M. (2017). « Revisiter les rythmes de l'éducation et de la formation dans une perspective critique ». Conférence introductive du *Congrès 2017 de la Société Suisse pour la Recherche en Education*. En ligne : <http://alhadeffjones.com/autoethnography-of-a-rhythmanalyst/2017/8/24/revisiter-les-rythmes-de-l-ducation-et-de-la-formation-dans-une-perspective-critique> (consulté le 4 septembre 2017).
- Balland L. (2020). « Le désengagement impossible. L'angoisse des professeurs des écoles débutants ». *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n°38. En ligne : <http://journals.openedition.org/traces/11312> (consulté le 08 aout 2022).
- Barrère A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bensa A. (2006). *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse : Anacharsis Editions.
- Bouchetal T. & Lantheaume F. (2015). « Approche biographique et située de parcours professionnels d'enseignants du premier degré : entre permanence et reconfiguration identitaires ». *Le sujet dans la cité*, vol. 6, no. 2, p. 81-91.
- Bourdieu P. (1979). « Les trois états du capital culturel ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, p. 3-6.
- Bourdieu P. (2003). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Broccolichi S. & Garcia S. (2021). « On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté ! : Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves ». *Sociétés contemporaines*, 123, p. 51-77
- Castets-Fontaine B. & Tuaille-Demésy A. (2017). « Le mal-être enseignant en France ». *Recherches & éducations*, n°18. En ligne : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/4338> (consulté le 11 décembre 2020).
- Champy F. (2014). « Faut-il parler de déprofessionnalisations au pluriel ? ». *Recherche et formation*, n°75, p. 133-146.
- Chesneaux J. (1997). « Habiter le temps ». *Terrain*, n°29, p. 19-30.
- Chopin M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes : PUR.
- Chopin M.-P. (2010). « Les usages du "temps" dans les recherches sur l'enseignement ». *Revue française de pédagogie*, n°170. En ligne : <http://journals.openedition.org/rfp/1614> (consulté le 30 avril 2019).
- Crozier C. (2023). *Démission enseignante et vocation tardive dans l'enseignement du 1er et 2nd degré en France. Contribution à l'étude de la « crise » d'attractivité des métiers de l'enseignement et du renouvellement des professionnalités enseignantes*. Thèse de doctorat de l'Université de Bordeaux.

- Delhomme B. (2020). « L'origine sociale des enseignant.es comparée à la population active occupée en 2015 ». *Education & Formations*, n°101, p. 27-51.
- Fabian J. (2006). *Le temps & les autres. Comment l'anthropologie construit son objet*. Toulouse : Anacharsis.
- Farges G. (2017). *Les mondes enseignants : identités et clivages*. Paris : PUF.
- Garcia S. (2023). *Enseignants : de la vocation au désenchantement*. Paris : La Dispute.
- Hartog F. (2012). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil.
- Jarty J. (2009). « Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire ». *Temporalités*, n°9. En ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/1057> (consulté le 17 mars 2021)
- Jégo S. & Guillo C. (2016). « Les enseignants face aux risques psychosociaux. Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013 ». *Education & Formation*, n°92, p. 77-113.
- Lahire B. (2013). *Dans les plis singuliers du social : individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.
- Lahire B. (2005). « Distinctions culturelles et lutte de soi contre soi : "détester la part populaire de soi" ». *Hermès, La Revue*, n°42, p. 137-143.
- Lahire B. (2003). « La légitimité culturelle en questions ». In O. Donnat, *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris : Ministère de la Culture – DEPS, p. 39-62.
- Lantheaume F. & Hérou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Maroy C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire ». *Revue française de pédagogie*, n°155, p. 111-142.
- Tourneville J. (2020). « Approche des professionnalités enseignantes par l'étude des manières dont les enseignant "vivent le temps" ». *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Bordeaux*. En ligne : <https://hal.science/hal-03162192>
- Tourneville J. (2021). *Le rapport au temps dans le travail enseignant. Contribution à l'étude des professionnalités enseignantes dans le 1^{er} et le 2nd degré en France*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université de Bordeaux. En ligne : <https://theses.hal.science/tel-03541698>
- Tourneville J. (2023). « De quoi parlent les enseignants lorsqu'ils évoquent le temps ? ». *Administration & Education*, n°179, p.51-59.