Le rapport au temps dans le travail enseignant. Contribution à l'étude des professionnalités enseignantes dans le 1er et le 2nd degré en France.

Julien Tourneville

▶ **To cite this version:**

Julien Tourneville. Le rapport au temps dans le travail enseignant. Contribution à l'étude des professionnalités enseignantes dans le 1er et le 2nd degré en France.. Education. Université de Bordeaux, 2021. Français. NNT : . tel-03541698v1

HAL Id: tel-03541698

https://hal.science/tel-03541698v1

Submitted on 22 Jul 2022 (v1), last revised 24 Jan 2022 (v2)

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

université de BORDEAUX

THESE PRESENTEE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR

DE L'UNIVERSITE DE BORDEAUX

ECOLE DOCTORALE SOCIETES, POLITIQUE, SANTE PUBLIQUE

Par **Julien TOURNEVILLE**

Le rapport au temps dans le travail enseignant

Contribution à l'étude des professionnalités enseignantes dans le 1er et le 2nd degré en France

Sous la direction de : **Marie-Pierre Chopin**
Co-directeur **: Luc Robène**

Soutenue le 30 novembre 2021

Membres du jury :

Mme la Pr Marie-Pierre CHOPIN, Université de Bordeaux, *Directrice de thèse*

Mme la Pr Françoise LANTHEAUME, Université de Lyon II, *Examinatrice*

Mr le Pr Jean-François MARCEL, Université de Toulouse II, *Rapporteur*

Mme la Pr Thérèse PEREZ-ROUX, Université de Montpellier III, *Présidente*

Mr le Pr Bruno ROBBES, Université de Cergy-Pontoise, *Rapporteur*

Mr le Pr Luc ROBENE, Université de Bordeaux, *Co-directeur de thèse*

REMERCIEMENTS

En premier lieu, mes remerciements vont à Marie-Pierre Chopin et Luc Robène, qui m'ont fait confiance et m'ont formé avec beaucoup d'énergie et de générosité. Votre regard bienveillant et le partage de votre réflexion ont été les deux piliers de ce travail.

J'exprime une profonde gratitude à l'équipe du CeDS dans son ensemble : vous avez toutes et tous été, à un moment ou à un autre, d'un grand soutien, et le petit bout de chemin que j'ai fait parmi vous a été d'une richesse incommensurable. Plus particulièrement, je remercie Marthe-Aline Jutand pour nos nombreux échanges sur la méthodologie, et Julie Pinsolle pour le soutien tout au long de ce parcours. Mes remerciements vont également à Pascal Roquet et Bernard Sarrazy, pour les discussions constructives lors des comités de suivi de thèse qui ont nourri ce travail. Merci à Camille Croizier, ma collègue de doctorat, pour nos points réguliers, le partage de nos doutes, et la joyeuse compagnie que j'espère avoir su retourner.

De façon plus personnelle, je remercie Fanny Ducerf, ma plus grande alliée dans cette aventure, qui m'a poussé, a consenti à certains sacrifices, m'a soutenu dans les moments difficiles, et a nourri mes réflexions avec toujours beaucoup de pertinence. Je peux affirmer, sans l'ombre d'un doute, que sans toi, à mes côtés au quotidien, ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Mes pensées vont à mes parents, à mes grands-parents et à mes ami.e.s, qui ont toujours été derrière ce projet. La fierté que je pouvais lire dans vos yeux a été le moteur de mon exigence.

Enfin, cette thèse existe grâce aux enseignantes et aux enseignants qui ont répondu à mes sollicitations et ont accepté de livrer leurs expériences et leurs visions du métier. Je sais combien votre temps est précieux…

RESUME

Avec l'injonction à l'adaptation, à l'innovation, à la multiplication des projets d'équipe ou encore à la différenciation pédagogique, se dessine une professionnalité dominante qui demande toujours plus d'implication professionnelle, et qui dicte, avec elle, son temps aux enseignants. Ce faisant, elle entre en conflit avec le processus de professionnalisation caractéristique du travail enseignant depuis les années 80, et entraine un ensemble de phénomènes qui peuvent se traduire par des effets de déprofessionnalisation chez les enseignants : perte d'autonomie, vision au court terme, perte de sens. Cette thèse propose de dresser un état des lieux de la dialectique professionnalisation/déprofessionnalisation dans le champ du travail enseignant par le prisme du temps vécu. Ainsi, les résultats s'attacheront à révéler les effets de la déprofessionnalisation.

ABSTRACT

With the injunction to adapt, innovate, multiply team projects and differentiate teaching, a dominant professionality is taking shape that demands ever greater professional involvement and that dictates the time of teachers. In so doing, it conflicts with the process of professionalization that has been characteristic of teaching since the 1980s, and leads to a series of phenomena that can result in the effects of deprofessionalization among teachers: loss of autonomy, short-term vision, and loss of meaning. This thesis proposes to take stock of the dialectic of professionalization/deprofessionalization in the field of teaching through the prism of lived time. Thus, the results will seek to reveal the effects of deprofessionalization.

Ecole Doctorale Société, Politique, Santé Publique
Laboratoire Culture et diffusion des Savoirs (EA-7440)
Université de Bordeaux
3 ter, place de la Victoire

SOMMAIRE

INTRODUCTION 7

PARTIE 1. ELEMENTS DE CADRAGE : L'ETUDE DU TRAVAIL ENSEIGNANT A TRAVERS LA QUESTION DU RAPPORT AU TEMPS 12

CHAPITRE 1 : CLARIFICATIONS A PROPOS DU TRAVAIL ENSEIGNANT 13

1.1 Parler du travail enseignant, positionner le regard 13

1.2 Enjeux contemporains de la recherche sur les professionnalités 21

1.3 Le travail défini dans sa finalité : le nécessaire rapport au temps 27

CHAPITRE 2 : TRAVAIL ENSEIGNANT ET RAPPORT AU TEMPS 32

2.1 Le temps dans la recherche sur les professionnalités enseignantes : sortir du paradigme du temps métrique 32

2.2 Approche par le temps vécu : réintroduction du sujet 38

2.3 Comprendre le travail enseignant par l'étude du temps vécu 47

CHAPITRE 3 : OBJECTIVER L'INOBJECTIVABLE : DEFIS METHODOLOGIQUES DE L'ETUDE DU TEMPS VECU 49

3.1 Elaboration d'une méthode exploratoire en deux phases 51

3.2 Première phase de l'étude : des entretiens analysés par méthode mixte 55

3.3 Deuxième phase de l'étude : élargissement de l'enquête par questionnaires 64

PARTIE 2. DECRIRE LES PROFESSIONNALITES ENSEIGNANTES PAR L'ETUDE DU RAPPORT AU TEMPS 70

CHAPITRE 4 : LES ENSEIGNANTS AU CŒUR DE L'ENQUETE : PRESENTATION DES POPULATIONS DE L'ETUDE 71

4.1 Les enseignants interviewés : calibrage d'un échantillon 72

4.2 Echantillon du questionnaire : contrôle des répartitions entre les professeurs des écoles et ceux du collège 79

CHAPITRE 5 : PREMIERE ANALYSE DES ENTRETIENS : LES MENTIONS TEMPORELLES DANS LE DISCOURS DES PROFESSEURS 84

5.1 Figures du présent dans le discours des enseignants 84

5.2 Le passé convoqué 90

5.3 Le futur et les projections qui gouvernent le présent 98

5.4 Synthèse de la description des discours 101

CHAPITRE 6 : DES LIAISONS INTRATEMPORELLES AUX PROFESSIONNALITES : TROIS PROFILS D'ENSEIGNANTS 104

6.1 Faire émerger des profils de liaisons intratemporelles par l'outil statistique..... 104

6.2 De l'articulation des temps : émergence de plusieurs types de liaisons intratemporelles... 112

6.3 Description, analyse et qualification des trois profils obtenus..... 116

6.4 Synthèse de la deuxième partie : trois profils de professionnalités 119

PARTIE 3. GENESE ET MECANISMES DE TRANSMISSION DE SAVOIR-ETRE TEMPORELS CHEZ LES ENSEIGNANTS 121

CHAPITRE 7 : RYTHME ET ORGANISATION : LES INFLUENCES DU CONTEXTE SUR LA GESTION DU TEMPS..... 122

7.1 La structuration des temps de travail comme facteurs de rapports au métier : distinction entre premier degré et collège 122

7.2 Spécificités et inégalités dans les stratégies d'organisation du travail..... 128

7.3 Un brouillage des espaces générateur de rapports au temps de la pratique 133

CHAPITRE 8 : LA CONSTRUCTION SOCIALE DE L'ART D'HABITER LE TEMPS 135

8.1 Le genre, la famille et le métier 136

8.2 Les temps du temps vécu : processus d'évolution dans les professionnalités 147

CHAPITRE 9 : APPRENTISSAGE DE SAVOIR-ETRE TEMPORELS 158

9.1 Héritage culturel et transmission de savoir-être temporels 158

9.2 Apprentissage incorporé : l'apprentissage par l'expérience 164

9.3 Apprentissage subjectivé : conceptions divergentes de l'apprentissage du métier..... 168

9.4 Synthèse de la troisième partie et étoffement des profils..... 172

PARTIE 4. L'INFLUENCE DU RAPPORT AU TRAVAIL DANS LA STRUCTURATION DU TEMPS VECU ET DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES176

CHAPITRE 10 : PERCEPTIONS ET PRATIQUES DU TRAVAIL ENSEIGNANT, EMERGENCE DE FORMES DE SENSIBILITE AU CONTEXTE..... 177

10.1 Définitions de la pratique par les motifs de satisfaction et les difficultés..... 177

10.2 Des définitions aux pratiques du travail enseignant..... 187

CHAPITRE 11 : DE LA RESISTANCE AU MALAISE : LES EFFETS DE L'ACCELERATION DU TEMPS DE LA PRATIQUE..... 198

11.1 Les facteurs d'accélération du temps enseignant 198

11.2 Positionnements face au temps dicté : de l'assujettissement aux résistances 209

CHAPITRE 12 : MANAGEMENT PRESENTISTE : IMPOSSIBLE PROFESSIONNALISATION ? 218

12.1 Management par le modèle : un autoritarisme invisible 218

12.2 Professionnalités et inégalités des effets de management 223

12.3 Déprofessionnalisation, déréliction temporelle et perte de sens 226

CONCLUSION 232

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 238

TABLE DES MATIERES 246

LISTE DES TABLEAUX 250

LISTE DES FIGURES 252

INTRODUCTION

Le vocabulaire de la crise est régulièrement mobilisé au sein des sphères politiques, médiatiques, voire scientifiques, pour parler de l'école publique, et ce faisant, de ses enseignants, amenant au constat d'un consensus « *sur le fait que les systèmes d'enseignement sont désormais des institutions en crise* » (Poupeau et Garcia, 2006, 116). Associé à partir des années 2000 à la problématique de la vocation (Périer, 2004), ou plus récemment de la perte d'attractivité du métier, comme le titrait par exemple le journal Le Monde du 23 aout 2018[1], le terme de crise renvoie plus généralement à la question de la formation et des compétences des enseignants. Ces derniers seraient dépassés, mal formés, plus assez motivés, au point de déclencher plusieurs nouvelles crises : celles, collectives, qui remettent en cause la capacité du corps enseignant à faire face aux nouveaux enjeux de l'éducation publique ; et celles, considérées dans certains cas comme individuelles, liées à un « malaise enseignant » (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008 ; Castets-Fontaine et Tuaillon-Demésy, 2017). Un des principaux indicateurs de ce mal-être serait aujourd'hui l'accroissement des démissions, rendu visible par la comptabilisation des départs anticipés de l'enseignement (Croizier, *à paraître*), et les analyses produites sur les enseignants qui « *claquent la porte* » (Garcia, 2021). La crise serait donc présente tout au long de la vie professionnelle de l'enseignant, de la vocation à la démission, en passant par la formation et les différents niveaux de la pratique : l'efficacité du travail auprès des élèves (Doyle, 1986 ; Talbot, 2012), la relation aux familles et aux collègues, la question de l'autorité (Robbes, 2011), etc. Si le contexte évolue et les enjeux sont régulièrement redéfinis, la crise, elle, n'est pas nouvelle : l'histoire du système éducatif français permet de penser sa construction comme ayant toujours été rythmée par la nécessité de réponse à diverses crises[2].

[1] Morin V. (23 août 2018) – « Enseignant, un métier qui reste peu attractif », *Le Monde*.

[2] Sur ce point nous pensons, entre autres, à la lutte contre les troubles religieux, au XVII^e^ siècle, qui amènent l'État à accompagner la politique de multiplication des écoles paroissiales (Danvers, 2019) ; à la nécessité d'instruire le peuple au lendemain de la Révolution Française, afin de le former comme citoyen, qui pousse les plans Condorcet (1792), Romme (1792) et Bouquier (1793) ; à la fragile III^e^ République qui se dote rapidement

Ainsi, à la fin des années 80, alors que la démocratisation de l'enseignement et le collège unique semblent en crise, dans un contexte plus général de crise économique et sociale, la loi d'orientation (1989) et le rapport Bancel qui a suivi, la même année, concrétisent une volonté de professionnalisation des enseignants alors partagée par les acteurs de l'éducation (Lantheaume, 2008). L'enseignement entre dès lors dans un processus de professionnalisation, c'est-à-dire de constitution d'un corps, reconnu socialement comme professionnel, qui s'autonomise vis-à-vis de l'institution (Bourdoncle, 1993) en développant « *des stratégies orientées par des objectifs et une éthique, à la place de règles d'action préétablies* » (Altet, 2000, 35). En réponse à la crise émerge la volonté de former des praticiens réflexifs (Schön, 1994), capables de s'adapter aux difficultés et d'y répondre par l'analyse de leur propre pratique. En d'autres mots, l'enseignant doit « *devenir un acteur autonome et responsable, capable de remplir de façon efficiente sa mission* » (Pérez-Roux, 2012, 97). Ce faisant, le processus de professionnalisation, inachevé et peut-être inachevable, inscrit la pratique dans un temps long en s'appuyant sur l'expérience professionnelle, mais aussi sur la constitution d'un corps enseignant consubstantiel de la structuration d'une identité collective (Dubar, 2015) : la professionnalisation ne peut qu'être enracinée dans une histoire, tout en définissant des futurs partagés. Au niveau individuel, la réflexivité repose sur une lecture permanente de ce qui n'est plus, pour améliorer une pratique présente, pour évoluer, tout en visant un résultat futur. Et, au niveau collectif, l'identité du corps professionnel s'affirme par la mise en avant d'une culture propre, qui repose sur une histoire longue, voire sur des formes de tradition – on pense, par exemple, aux rites comme le serment d'Hippocrate dans la profession médicale ou aux structures corporatives. La profession, pour exister, a également besoin de définir collectivement les « objectifs », les lieux vers lesquels aller, les *utopies*, qui donneront un sens partagé à l'action, et qui contribueront à l'émergence d'une identité collective, d'une culture professionnelle. La professionnalisation repose donc sur un nécessaire « *dialogue fondateur entre le présent, le passé, l'avenir* » (Chesneaux, 1997).

Cependant, à échelle macroscopique, les constats sont nombreux qui pointent une transformation, dans les dernières décennies – période que nous appellerons postmodernité – de l'expérience du temps. D'un côté, une accélération des temps sociaux et techniques (Rosa, 2010) conduirait à l'obsolescence très rapide de l'expérience, du passé, de l'histoire comme

---

d'une école obligatoire ; au plan Langevin-Wallon (1947) qui veut une école « susceptible de satisfaire tous les besoins » pour ne pas retomber dans des idéologies haineuses, etc.

point de référence. De l'autre côté, la capacité de projection dans l'avenir serait perturbée par l'état de « *crise sans fin* » des sociétés occidentales, sur fond de remise en question permanente (Revault D'Allonnes, 2012). Ce double constat amène à la conclusion d'une forme de *présentisme*, de présent « *devenu l'horizon* » (Hartog, 2012, 157), souvent vécu comme omniprésent, voire tyrannique (Baschet, 2018).

Ceci se traduit, à échelle mésoscopique, par des difficultés à inscrire le travail enseignant dans un temps long, du fait de la gestion au court terme de l'école publique. La multiplication des crises amène à la multiplication des réformes, mais aussi à la réaffirmation forte de l'institution dans sa volonté de normaliser les pratiques. Ainsi, les discours, relayés dans la sphère médiatique, mais aussi dans la formation et dans les recommandations officielles (Chobaux, 1967), décrivent un *bon* enseignant qui doit innover, s'adapter, mieux se former pour mieux former, avoir une solide vocation, utiliser le numérique et donc moderniser sa classe, différencier, bien sûr, mais aussi parfaire sa formation pour prendre en compte les particularités de chaque élève, inclure, travailler en équipe, développer des projets, renforcer les liens avec les familles, mettre les enfants en situation de travail de groupe, pour favoriser l'autonomie et l'entre-aide (en ilots, de préférence), etc. Le *bon* enseignant est alors décrit comme mobile, déraciné et déracinable, allant toujours de l'avant sans jamais se retourner, pris dans un processus permanent d'évolution et d'innovation.

Se situant comme prescripteurs de *bonnes pratiques* et produisant un rythme élevé de réformes, l'institution ralentit paradoxalement l'autonomisation des professionnels de l'enseignement en affirmant fortement sa présence « contrôlante », tant au travers des injonctions modelant les pratiques professionnelles que par les outils de gestion et de contrôle du travail qui s'imposent aux enseignants, ce que l'on peut certainement inscrire dans la continuité des orientations prises dans la gestion des services publics depuis l'émergence du *New Public Management* (Aballéa, 2013 ; Boltanski et Chiapello, 2011). Le court terme de l'institutionnalisation des pratiques, prises dans un présentisme plus global, contrarie le mouvement de professionnalisation, et oblige dès lors à considérer le travail enseignant comme pris dans un processus dynamique permanent de professionnalisation/déprofessionnalisation (Bucher et Strauss, 1961), voire, que la professionnalisation génère la déprofessionnalisation (Wittorski, 2008). Par déprofessionnalisation, nous entendons l'inverse de la professionnalisation, c'est-à-dire une « *diminution de types divers d'autonomie professionnelle* » (Demailly et de la Broise, 2009).

Étudier le travail enseignant ne peut donc se faire sans rendre compte de cette dialectique, entre professionnalisation et déprofessionnalisation, tant elle apparait comme une particularité forte du métier. Ces processus, qui n'ont de réalité que dans les effets qu'ils produisent, doivent dès lors être étudiés à partir des enseignants et leur quotidien, à travers l'analyse des manières dont ils influencent les pratiques de ces derniers. Portant la caractéristique de transformer le rapport au temps, entre l'inscription de la professionnalisation et le déracinement de la déprofessionnalisation, étudier la capacité des enseignants à inscrire leur pratique dans le temps s'impose pour révéler les effets des deux processus, et, *in fine*, comprendre le travail enseignant d'aujourd'hui. Ainsi, nous porterons dans cette recherche la thèse selon laquelle la mobilisation du temps vécu comme outil d'analyse permet la compréhension des positionnements des professeurs vis-à-vis de leur métier, ainsi que les mécanismes à la genèse de ces positionnements et les pratiques qui en découlent. À partir de cette thèse, une première hypothèse peut être posée qui guidera ce travail : par sa volonté de normalisation des pratiques, l'institution contribue à une déprofessionnalisation effective ou ressentie des enseignants, qui, pour certains, deviennent prisonniers d'un présent sans passé et sans avenir, et perdent le sens de leur métier, ce qui peut se traduire par des formes de mal-être professionnels.

La première partie de la thèse permet de définir plus précisément l'approche choisie pour mener cette recherche sur le travail enseignant. Ainsi, dans le but d'axer l'analyse sur les interactions travail/travailleur, un premier chapitre définitoire met en lumière la pertinence du concept de *professionnalité* (chapitre 1), qui est suivi par la démonstration des intérêts à mobiliser la notion de *temps vécu* dans le cadre de l'étude présentée (chapitre 2). Enfin, la partie se termine par l'exposition de la méthodologie de recherche qui a été mise en œuvre (chapitre 3) : une première phase de recueil de 50 entretiens auprès d'enseignants de primaire et du collège a donné lieu à une analyse mixte (qualitative et quantitative) afin de faire émerger des variables temporelles ; une seconde phase a permis l'élargissement de l'enquête par la diffusion de 676 questionnaires.

La deuxième partie s'attache à la construction de profils de professionnalités par le temps vécu, c'est-à-dire à décrire des professionnalités enseignantes via leur rapport au temps. À partir de la présentation des populations étudiées (chapitre 4), une première analyse des discours fait émerger différents indicateurs qui permettent de positionner des rapports au

temps hétérogènes (chapitre 5). Enfin, via le traitement du questionnaire, trois profils de professionnalités sont exposés (chapitre 6).

La troisième partie centre la recherche sur les mécanismes à la genèse des formes de professionnalités obtenues. Mettant en lien les profils, les conditions du travail informel et les positions non professionnelles (familiales, sociaux-économiques, genrées, etc.), l'objectif est d'interroger ce qui structure ces catégories. Ainsi, il s'agira dans un premier temps de questionner les organisations du travail invisible des enseignants, et leurs conséquences sur le positionnement professionnel (chapitre 7), puis d'analyser les caractéristiques sociales des profils, en révélant les liens statistiques et mécaniques (chapitre 8), pour enfin poser la question des prédispositions et de l'apprentissage des manières de se positionner dans la pratique et son temps spécifique.

Pour terminer, la quatrième partie s'inscrit dans la continuité de l'analyse des mécanismes qui sous-tendent les rapports au métier et au temps du métier, cette fois-ci en s'attachant au contexte professionnel comme structure du temps vécu. Des sensibilités variables au contexte professionnel sont révélées, qui impliquent des pratiques et des rapports au temps hétérogènes (chapitre 10), et mettent en avant des positionnements situés par rapport à l'ensemble de normes reconnues comme bonnes et valorisées (chapitre 11). La recherche se termine par une mise en perspective des résultats qui éclaire des effets de professionnalisation et de déprofessionnalisation (chapitre 12).

Partie 1. Eléments de cadrage : l'étude du travail enseignant à travers la question du rapport au temps

---

Cette première partie permet de situer épistémologiquement l'approche choisie pour mener cette recherche sur le travail enseignant. Ainsi, dans le but d'axer l'analyse sur les interactions travail/travailleur, un premier chapitre définitoire mettra en lumière la pertinence du concept de *professionnalité* (chapitre 1), qui sera suivi par la démonstration des intérêts à mobiliser la notion de *temps vécu* dans le cadre de l'étude présentée (chapitre 2). Enfin, la partie se terminera par l'exposition des choix méthodologiques qui ont dû être exercés (chapitre 3).

CHAPITRE 1 : CLARIFICATIONS A PROPOS DU TRAVAIL ENSEIGNANT

> Travail : Ensemble des activités humaines coordonnées en vue de produire ou de contribuer à produire ce qui est utile ou jugé tel ; état, situation d'un homme qui agit avec suite en vue d'obtenir un tel résultat (Le Grand Robert de la langue française).

Dans ce chapitre, une proposition de clarification des notions et concepts autour du travail enseignant est faite, afin de permettre la mise en lumière des processus qui sont à l'œuvre dans son exercice. Il s'agira dans un premier temps d'éclaircir les notions de métier et de profession pour définir le mouvement de professionnalisation dont l'enseignement fait l'objet. Ceci nous conduira à nous rapprocher de la notion de « professionnalité enseignante », qui permet de positionner le regard sur le rapport au métier et à l'institution qu'entretiennent les acteurs. Nous verrons que le terme de « professionnalité » semble avoir rencontré un certain *succès* (Bourdoncle et Mathey-Pierre, 1995), a priori pour la richesse des concepts qu'il permet de regrouper. En effet, en usant de cette notion, il sera question de délimiter l'approche de la pratique enseignante portée par ce travail, ce qui conduira à étayer progressivement l'hypothèse de départ de l'étude, et, au chapitre suivant, à éclaircir les raisons et les enjeux liés à la mobilisation du rapport au temps comme outil de l'analyse.

1.1 Parler du travail enseignant, positionner le regard

1.1.1 Profession enseignante : l'aboutissement d'un processus

> « Tout se passe comme si un processus quasi naturel conduisait simultanément à l'industrialisation et à la professionnalisation » (Bourdoncle, 1991, 80).

Pour qualifier le travail enseignant, la distinction entre métier et profession est essentielle à saisir, puisqu'il s'agit déjà de dissocier les pratiques au regard, notamment, de leur reconnaissance sociale. Bourdoncle (1991) rejoint la définition du dictionnaire en présentant le métier et la profession comme des activités que l'on exerce contre rémunération,

que l'on pratique pour vivre. En ce sens, toute activité rémunératrice peut se définir comme un métier *et* comme une profession, puisque les individus remplissent une fonction contre rémunération afin de s'assurer des moyens de subsistance. Cependant, l'auteur souligne une distinction étymologique dans les usages, en s'appuyant sur la langue anglo-saxonne : le métier nait d'un processus plus ou moins obscur d'initiation, de compagnonnage, quand la profession est issue d'un savoir professé publiquement (Bourdoncle, 1991). La dimension publique distingue alors ces deux notions, insistant sur le caractère social de la profession. Cette dernière aurait alors la particularité d'être une *vocation professionnelle affirmée* (Dubar, Tripier et Boussard, 2015). Ainsi on voit se dessiner une opposition entre deux types de pratiques : celles qui seraient manuelles, basses, viles, etc. – qui relèveraient du métier ; et celles qui seraient intellectuelles, hautes, nobles, vocationnelles et reconnues publiquement – qui seraient des professions, à l'instar des travaux de Hughes qui définissent les professions comme des activités socialement reconnues pour leur noblesse, leur technicité et leur valeur, délimitant d'une part les métiers modestes, et d'autre part les professions prétentieuses (Hughes, 1996 ; Lanher, 2016). Cette distinction remonterait au Moyen Âge (Dubar, 2015) et ne serait plus aussi marquée aujourd'hui, cependant la langue française en garde quelque chose. En effet, on parlera de métier plutôt dans un cadre de pratiques artisanes, par exemple, et de profession pour les médecins, les juristes, ou les enseignants.

C'est notamment de son lien avec les savoirs et les sciences que la profession tire son prestige et sa reconnaissance sociale. En effet, nous pouvons lire en 2017 exactement la même définition dans *Le Robert* que celle que citait déjà Bourdoncle en 1991 : « *Métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent* » (Le Grand Robert de la langue française, 2017). La profession aurait donc une valeur symbolique qui la situerait « au-dessus » du métier. Pour le dire simplement, les professionnels seraient dans une position sociale supérieure aux travailleurs qui exercent un métier. On comprend ainsi le caractère flatteur du qualificatif « pro » : « *c'est un pro dans son domaine* ! ». De plus, autre dimension sociale qui dépasse la simple reconnaissance, la profession est un champ de pratiques qui regroupe des professionnels identifiés dans un espace de pratiques, *reconnus au sein d'une organisation* (Dubar, Tripier et Boussard, 2015). À l'aune de ces critères de définition – existence d'une organisation, reconnaissance publique, mode de transmission, lien avec les savoirs et caractère vocationnel, et formation– l'enseignement en France est définissable aujourd'hui comme une profession.

Si en 2021 rien ne semble novateur dans le fait de qualifier l'enseignement de profession, ce ne fut pas toujours le cas. En effet, le processus de professionnalisation du métier d'enseignant survient dans le sillon de la crise des années 70 – lieu de nombreuses critiques envers le manque d'efficacité et de résultats dans les dépenses publiques – pour vivre son apogée dans les années 80 (Lantheaume, 2008). C'est à cette période que la hausse des effectifs scolaires, résultat de la croissance démographique d'après-guerre et de la prolongation de la scolarité entrainant notamment la massification d'un second degré que l'on veut unique à partir de 1975, se fait ressentir et appelle de profondes mutations[1]. Face aux enjeux émergents de la société (massification du système scolaire, chômage, baisse du pouvoir d'achat, échecs successifs dans les politiques d'immigration, etc.), la figure du professionnel génère un engouement particulier : la professionnalisation serait garante d'une meilleure efficacité[2]. Ainsi, en parallèle du passage « *de réseaux de scolarisation à un système, constitué d'éléments articulés entre eux* » (Lang, 1999, 118), les politiques de recrutement et de formation des enseignants sont revues, faisant la part belle aux non-titulaires pour pallier le manque d'enseignants, et contribuant à élargir la diversité des profils au sein du corps enseignant : « *la croissance des effectifs, l'hétérogénéité des formations et des niveaux, s'accompagne nécessairement d'une perte des références communes, de la fin des "esprits de corps", et de mutations professionnelles* » (Lang, 1999, 124). Ces transformations contextuelles – structure, formation, culture professionnelle, recrutement – conduisent à redéfinir l'enseignant comme professionnel, c'est-à-dire formé à une pratique spécifique, doté d'une expertise, et inscrit dans une culture professionnelle particulière basée sur l'intérêt général.

> Pour les autorités politiques et les responsables éducatifs de nombreux pays, il s'agit donc aujourd'hui de faire passer l'enseignement du statut de métier à celui de profession de niveau équivalent, intellectuellement et statutairement, à celui des professions les mieux établies comme la médecine, le droit et l'ingénierie (Tardif, 2013)

[1] À ce sujet, lire Antoine Prost, *Éducation société et politiques : une histoire des enseignements en France de 1945 à nos jours*, 1997, Points, 254 p.

[2] Ce phénomène de revalorisation du travail public par sa professionnalisation, suite aux crises financières des années 70 et aux critiques grandissantes quant à leur manque d'efficacité est décelable dans tous les champs liés à l'éducation : enseignement, travail social et éducation populaire. À ce sujet, nous conseillons, parmi tant, la lecture de Michel Autès sur le travail social, de Geneviève Poujol sur l'éducation populaire et de Vincent Lang sur l'enseignement.

Ainsi, la loi d'orientation pour l'éducation de 1989 favorise une autonomie de chaque école, notamment par la mise en place d'une politique par le projet : chaque école, pour faire face aux enjeux spécifiques de son territoire, doit pouvoir formuler ses propres objectifs. Dans cette optique, la technicité émergente demande aux praticiens de devenir réflexifs (Schön, 1994), c'est-à-dire capables de réflexivité, pour analyser au mieux leurs actions dans leurs contextes, et *in fine* contribuer à l'adaptation du projet d'établissement aux problématiques spécifiques identifiées. Il n'est dès lors plus question d'envisager l'enseignement comme un métier, un ensemble de techniques, mais bien de le professionnaliser, c'est-à-dire de contribuer à l'émergence de professionnels capables d'analyser leur propre champ et leurs actions dans celui-ci, appelant des processus de contextualisation (Marcel, 2002).

1.1.2 Figure du professionnel et redéfinition de l'acte de travail : la tâche, l'activité et la pratique

Le phénomène de professionnalisation de l'enseignement appelle dès lors à une redéfinition de l'approche des pratiques des enseignantes. Dès l'arrivée des IUFM en 1989, et de la formation par alternance, se développent des ateliers d'analyse des pratiques dans le parcours de formation des enseignants, qui peuvent être considérés comme une illustration de la volonté de former ces nouveaux personnels réflexifs. Si « *un métier devient profession lorsque sont mises en œuvre des stratégies orientées par des objectifs et une éthique, à la place de règles d'action préétablies* » (Altet, 2000, 35), l'enseignant doit être formé à une approche plus globale de son action, permettant la mise en place d'une réelle approche par projet (diagnostic, objectifs, mise en place d'actions, évaluation).

L'enjeu des ateliers d'analyse de pratiques est alors de trouver un juste milieu entre la subjectivité totale de la pratique, puisqu'elle est portée par la singularité des individus (ne permettant que rarement la transférabilité des analyses) et l'objectivité totale de la tâche, excluant le sujet – chose à priori impossible dans les métiers de l'humain (Saujat, 2011). Le recours à l'analyse de la tâche enseignante semble dans un premier temps répondre à la nécessité pratique de formation, car elle rend transférables les situations et permet d'engager avec les enseignants en formation des analyses de cas opérationnelles. Cependant elle ne parvient pas à dépasser la technique et ne permet pas de former suffisamment à la réflexivité. Dès lors, les deux notions (tâche/pratique) semblent rapidement se heurter, puisque la pratique

enseignante porterait son regard sur la subjectivité de l'action, alors que la tâche enseignante serait centrée sur une approche objective des situations.

C'est d'ailleurs pour dépasser « *cette alternative, selon laquelle le parti pris de l'objectivité conduirait à nier celui de la subjectivité et inversement* » (Saujat, 2011, 241) que la notion d'*activité* enseignante émerge à son tour. À l'origine, elle vient de la recherche en psychologie du travail et se définit comme l'ensemble de l'analyse préalable de la tâche à effectuer, et des interactions entre le sujet agissant et la situation (Vinatier et Pastré, 2007). Par conséquent la notion d'*activité* dépasse celle de *tâche*, mais reste située par rapport à celle-ci. C'est-à-dire que l'analyse de l'activité semble toujours correspondre à l'analyse d'une tache précise, même si elle ne s'arrête pas à la tâche puisqu'elle prend en compte son analyse préalable. Étudier l'activité, parce qu'elle ne se limite pas à la tâche, permettrait alors la mise en place d'actions de formation « efficaces » quant aux gestes enseignants. Les apports de formation en analyse des pratiques – qui portent alors un nom trompeur, en étant centrés sur l'activité et souvent élaborés dans la cadre de recherches-actions, permettraient dès lors de distinguer les bonnes pratiques, à entendre comme celles qui ont un effet positif sur l'apprentissage, relevant d'une longue tradition en matière de recherche d'efficacité et d'analyse processus-produit (Bru, 2002 ; Doyle, 1986 ; Talbot, 2012).

La notion de pratique ne disparaît pas pour autant du paysage de la recherche, car contrairement, ou en complément de l'activité, elle renvoie à une prise en compte plus subjective de l'action, et considère le métier dans son ensemble. Dans le travail enseignant, « *le terme "pratiques" est utilisé pour qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classe »* (Masselot et Robert, 2007, 17-18). La pratique se définit comme le résultat d'un processus complexe, résultant de la capacité de l'individu à appréhender la situation, en référence aux normes et connaissances incorporées, conscientes et inconscientes, mais aussi en adéquation avec les résultats qu'il peut attendre de son action. Pour le dire autrement, la pratique ne se résume pas à une action, mais à un ensemble d'actions, de postures professionnelles, qui reposent sur les habitus[1] des individus – ou système d'habitudes (Lahire, 1998), dont dépendra une appréhension particulière des situations rencontrées. Ainsi,

[1] À entendre comme « *système de dispositions durables* » (Bourdieu, 2000, 256)

Bourdieu théorise les pratiques comme un ensemble d'actes non conscientisés, mais incorporés :

> « C'est-à-dire que l'agent n'est jamais complètement le sujet de ses pratiques : à travers les dispositions et la croyance qui sont au principe de l'engagement dans le jeu, tous les présupposés constitutifs de l'axiomatique pratique du champ (la *doxa* épistémique par exemple) s'introduisent jusque dans les intentions les plus lucides. Le sens pratique est ce qui permet d'agir comme il faut […] sans poser ni exécuter un « il faut », une règle de conduite. Manières d'être résultant d'une modification durable du corps opérée par l'éducation, les dispositions qu'il actualise restent inaperçues aussi longtemps qu'elles ne passent pas à l'acte, et même alors, du fait de l'évidence de leur nécessité et de leur adaptation immédiate à la situation ». (Bourdieu, 2003, 201)

Ainsi nous pouvons positionner, à partir de ces éléments de définition, que la pratique enseignante met au centre l'action de l'individu, dans sa singularité, tout en essayant de mettre au jour les principes qui sont au principe de ses principes[1]. La notion de sens pratique aide alors à éviter l'erreur scolastique de « *mettre la pensée pensante dans la tête des agents agissants* » (Bourdieu, 2014, 21), nouant l'action avec les contingences et les temporalités des situations. La pratique enseignante est liée aux situations, ancrée dans un contexte lisible à l'aune de plusieurs entrées : les attentes institutionnelles, les représentations collectives, les croyances, l'épistémè, l'idéologie, le langage, etc.

Pour marquer la différence de focale, entre activité et pratique, notons que « *le mot "activités" est réservé à des moments précis de ces pratiques, référés à des situations spécifiques dans le travail de l'enseignant : activités en classe, activités de préparation, voire d'élaboration de contrôles pour les élèves, activités de concertation…* » (Masselot et Robert, 2007, 17-18), alors que les pratiques enseignantes regroupent toutes les activités et les dépassent, puisqu'elles ne se limitent pas au temps de classe, mais considèrent tous les temps de l'enseignant. Si étudier les pratiques revient à les considérer comme générées par l'habitus, « *en tant que principe générateur de stratégies permettant de faire face à des situations imprévues et sans cesse renouvelées* [elles sont aussi] *déterminées par l'anticipation implicite de leurs conséquences* » (Bourdieu, 2000, 257), mordant ainsi dans le passé et dans le futur. La profession enseignante devient dès lors un espace de pratiques identifié comme tel, construit par la somme de pratiques individuelles variées, inscrites dans des temporalités et en rapport avec un contexte.

[1] « …si l'on peut dire qu'il [l'agent] se détermine, il est avéré qu'il n'a pas choisi le principe de son choix, c'est-à-dire son habitus, et que les schèmes de construction qu'il applique au monde ont été eux-mêmes construits par le monde » (Bourdieu, 2003, 177)

1.1.3 Professionnalité : les rapports au contexte de la pratique

Étudier les professionnalités permet de faire un pas de côté quant à la question de la pondération entre la partie subjective des pratiques et leur aspect objectivable. Si, de prime abord, la professionnalité semble être une notion peu définie, ou polymorphe, comme le soulignent Bourdoncle et Mathey-Pierre, qui concluent leur texte ainsi : « *le succès des mots étant souvent à la mesure de la diversité des intérêts qui s'en saisissent, nul doute que ce mot ambigu* [professionnalité] *connaitra encore belle fortune, malgré ou plutôt à cause de la multiplicité de ses connotations* » (Bourdoncle et Mathey-Pierre, 1995, 147), on peut sans doute la définir comme « *l'ensemble des pratiques, attitudes et compétences attendues et jugées nécessaires à l'exercice de la profession* » (Maroy et Cattonar, 2002, 5)[1]. Ici, la part belle est donnée à l'importance de la place du sujet comme un agent agissant « *suspendu à la toile des significations qu'il a lui-même tissée* » (Geertz, 1993, 5), mais nous ne renonçons pas à objectiver les pratiques par l'analyse du contexte de leur émergence. En effet, la professionnalité d'un individu peut se lire comme la manière spécifique dont il adopte des attitudes en rapport avec ce qui est attendu de lui, ce qu'il considère être une bonne pratique et la manière dont il appréhende la situation à laquelle il est confronté. Pour le dire autrement, il s'agit de considérer la professionnalité comme « *combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses,* [ce qui] *met en jeu des composantes institutionnelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier* » (Pérez-Roux, 2012, 11). Dans cette définition de la professionnalité, le sujet est considéré comme médiateur, comme le souligne François Aballéa en alliant derrière la notion les termes *savoir et déontologie*, ou *science et conscience* (Aballéa, 1992). Le sujet, dans sa capacité d'action, s'appréhende ainsi « *comme un mode de* "résolution de possibilités" *émergeant au sein du système [Personne⥂ Environnement]* » (Sorel, 2008, 45). Étudier la professionnalité, dans ses différentes formes au sein d'un espace de pratiques, autrement dit d'une profession particulière, revient à analyser les jeux d'interaction entre les professionnels et leur métier, leurs collègues, leurs publics, leurs savoirs, leur formation, leur institution et leurs pratiques. La capacité de cadrage des situations est donc analysable à l'aune de conditions objectives, dans un ensemble de relations (Goffman, 1991). Ainsi, si nous catégorisons les relations en jeu dans l'approche des

[1] La définition donnée ici est très proche de celle proposée par Wittorski, régulièrement reprise en sciences de l'éducation et de la formation : « *cette professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant caractéristiques d'un "vrai" professionnel* » (Wittorski, 2008, 21).

professionnalités enseignantes nous pouvons définir trois types d'interactions structurantes des pratiques, permettant de formuler « *les enjeux de construction identitaire pour les individus et les groupes concernés* » (Thémines et Tavignot, 2019, 38) autour de différentes variables.

Premièrement, la professionnalité peut s'étudier à l'aune des rapports entretenus entre l'individu et les différents acteurs de sa sphère d'action immédiate. Dans le cas de l'enseignement, on voit alors poindre les questions liées au rapport entre l'enseignant et ses élèves, ses collèges, et les parents d'élèves.

Deuxièmement, la professionnalité d'un individu ou d'un groupe d'individus peut se définir dans les relations qu'il entretient avec son métier. Ici, tant sur la question de l'engagement que des pratiques, nous pouvons avancer que les représentations de ce qui serait de l'ordre des « bonnes pratiques » – et donc par contraste ce qui n'en serait pas – sont structurantes. Cette catégorie implique de considérer le parcours de l'individu, de l'univers scolaire jusque dans la formation au métier, sans oublier son expérience professionnelle.

Troisièmement, en corrélation avec les deux points précédents, il s'agit d'interroger le lien entre l'individu et son institution de rattachement : dans le cas de cette étude, l'Éducation Nationale. La nature des rapports entretenus peut se lire dans son degré d'engagement au sein de l'institution, sa façon de recevoir les changements initiés par les réformes, son rapport à l'inspection, etc.

Tous ces « rapports à » donnent une indication de la forme particulière que revêt la professionnalité d'un enseignant, bien qu'ils ne soient jamais fixés, puisqu'ils dépendent d'un processus généré par « *un apprentissage permanent des savoir et savoir-faire, eux-mêmes mouvants* » (Robert et Carraud, 2018, 24). Les manières de se situer dans la profession sont donc multiples avant d'être catégorisables, puisqu'elles sont corrélées au positionnement des individus au sein d'un espace professionnel : on parlera dès lors d'une professionnalité enseignante comme résultante de l'agrégation de professionnalités d'enseignantes, au pluriel. La professionnalité enseignante, au singulier, renvoyant plutôt à la définition sociale et instituée de l'ensemble des bonnes pratiques, du modèle vers lequel devraient se diriger tous les enseignants.

1.2 Enjeux contemporains de la recherche sur les professionnalités

Les études sur les enseignants, sur leur métier, ont toujours été un domaine important de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Le nombre de thèses soutenues ou en cours en sciences de l'éducation et de la formation qui traitent des enseignants et de leurs pratiques et un bon indicateur de la place du sujet, et permet de voir à quel point les professeurs constituent un objet de recherche important pour la discipline. Dans le domaine « sciences de l'éducation » du site these.fr, plus de 38 % des thèses ont pour objet, principal ou secondaire, l'« enseignant » ou le « professeur »[1]. Même si cette proportion ne repose pas sur des données complètement robustes, on peut s'en doute en déduire que le sujet est très présent dans la discipline.

De même, les chercheurs et chercheures de sciences de l'éducation et de la formation utilisent régulièrement le mot « professionnalité ». En effectuant une recherche de ce mot sur le même site (these.fr), les 145 résultats obtenus sont répartis ainsi :

- 90 en sciences de l'éducation et de la formation
- 28 en sociologie et anthropologie[2]
- 5 en psychologie
- Les 22 restants sont répartis, en décroissant, en science de l'information (4), médecine (4), linguistique (3), droit (3), etc.

L'étude des professionnalités enseignantes peut donc s'inscrire dans une longue tradition de la recherche, qui n'eut de cesse d'interroger les *figures du maître* (Enriquez, 1991). L'intérêt particulier des sciences de l'éducation et de la formation pour ce concept de « professionnalité » est lisible, et peut, quant à lui, s'expliquer de différentes façons[3].

---

[1] Entre 2011 et 2020, le site récence 3 581 thèse francophones dans le domaine « éducation » portant la mention « sciences de l'éducation ». Parmi ces travaux, 1373 contiennent les mots « professeur » ou « enseignant » dans leur titre ou leur résumé.

[2] L'anthropologie et la sociologie forment une seule catégorie dans la classification opérée par le site. Si on regarde en détail, on compte 23 thèses inscrites en sociologie pour 5 en anthropologie.

[3] Étant donné le nombre de thèses traitant des professionnalités soutenues en sciences de l'éducation chaque année, on ne peut pas affirmer que cet intérêt va croissant, mais plutôt qu'il ne se perd pas :

- 2011 : 5
- 2012 : 10
- 2013 : 8
- 2014 : 5
- 2015 : 6
- 2016 : 6
- 2017 : 9
- 2018 : 8

1.2.1 Les thématiques d'actualité

Tout d'abord l'étude de la professionnalité enseignante permet de générer des savoirs sur les enseignants, de comprendre qui ils sont, et quelles sont les spécificités de leur métier. Ainsi, Jorro et De Ketele s'intérrogent sur l'émergence de nouvelles formes de professionnalité dans l'enseignement, en mettant en avant la notion de processus de professionnalisation (Jorro et De Ketele, 2011). Aussi, des portraits sociologiques des enseignants sont tirés (Robert et Carraud, 2018), et, d'une manière générale, les évolutions des acteurs et du contexte de leur action sont analysées, avec en toile de fond la mise en lumière de l'émergence et de l'autonomisation de leur champ professionnel.

Ensuite, en s'intéressant à un champ professionnel, les recherches sur la professionnalité enseignante interrogent le rapport au travail, en le situant dans un contexte particulier. En effet, ce serait l'occasion d'appréhender des phénomènes d'actualité, les enjeux liés à l'époque : aujourd'hui il semblerait que l'on se questionne sur le nombre croissant d'abandons de carrière (Danner, Fargese, Fradkine *et al.*, 2019 ; Lothaire**,** Dumay et Dupriez, 2012), ou le « malaise enseignant » (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008 ; Castets-Fontaine et Tuaillon-Demésy, 2017). De même, la formation génère toujours autant d'intérêt pour comprendre ces professionnalités, notamment dans le contexte récent de mastérisation, ou d'évolution des IUFM en ESPE, puis en INSPE (Bourdoncle 1990 ; Altet 2000, 2004 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008 ; Thémines et Tavignot, 2019). Tout ceci amène naturellement des réflexions sur la place de la vocation dans le champ éducatif (Périer, 2004).

Enfin, étudier la professionnalité permet de réfléchir les pratiques, et répond ainsi au souci d'efficacité implicitement lié au constat médiatisé de manque de réussite dans la lutte contre les inégalités scolaires. C'est l'occasion d'analyser des pratiques spécifiques liées à des savoirs disciplinaires précis comme le montrent, entre autres, les travaux sur la professionnalité des enseignants d'anglais ou celle des professeurs d'activité physique et sportive (Griffin, 2014 ; Bret, 2008). Les pratiques, étudiées à l'aune de leur inscription dans la professionnalité enseignante, sont alors définies comme multi-polarisées : « *vers les élèves, dans leur singularité et comme entité classe ; vers les autres membres de la scène scolaire : pairs, hiérarchie, parents, aux attentes parfois divergentes ; vers l'enseignant lui-même, pleinement mobilisé intellectuellement, physiquement, psychologiquement* » (Bouchetal et Lantheaume, 2015, 84). Il s'agit dès lors de ne pas étudier des pratiques *per se*, mais bien de les contextualiser en considérant le praticien comme un acteur situé au centre de multiples

attentes, demandes formelles et informelles, et représentations. Un certain nombre de travaux vont alors interroger les injonctions qui tendent à définir les « bonnes » pratiques enseignantes, sur le travail en équipe par exemple (Dupriez, 2010 ; Sembel, 2014 ; Delavergne, 2020), ou plus généralement dans la réception faite des réformes (Prost, 2016 ; Poucet et Prost, 2016 ; Brossais et G. Lefeuvre, 2018).

La littérature en sciences de l'éducation et de la formation autour de la professionnalité enseignante est donc fournie. De ce fait, nous ne pouvons pas ignorer la résonnance de ces discours sur l'espace professionnel pris en objet. En effet, dans une certaine mesure, les travaux des sciences de l'éducation et de la formation sur la profession d'enseignant, ou les professionnalités enseignantes, participent à leur évolution, et à la définition sociale de la professionnalité enseignante, contribuant ainsi à la mise en lumière « *des compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus* […] *comme étant caractéristiques d'un " vrai " professionnel* » (Wittoriski, 2008, 21). Au-delà du fait qu'il semble légitime, voire primordial, de s'interroger sur le poids qu'aura une recherche sur l'objet de celle-ci, dans la constitution d'une parole devenant performative – d'autant plus quand on se lance dans une étude sur le vivant, nous pouvons ici soulever le danger de contribuer à la diffusion d'un sentiment de dépossession de la pratique par les praticiens eux-mêmes, les enseignants, lorsqu'on effectue une recherche sur leur professionnalité, qui peut, implicitement, être perçue comme prescriptive.

1.2.2 Déprofessionnalisation du travail enseignant : un constat toujours présent

Le concept de déprofessionnalisation, qui ne fait pas partie d'une longue tradition de recherche et ne compte pas de nombreux travaux scientifiques, comme le font remarquer Wittorski et Roquet (2013), semble pouvoir être éclairant dans l'approche des professionnalités enseignantes, et ceci pour plusieurs raisons que nous tacherons d'exposer ici, après en avoir présenté les éléments de définition.

La déprofessionnalisation peut être entendue soit comme une « *perte effective ou ressentie de professionnalité* », soit comme une « *perte effective ou ressentie de professionnalisation* » (Wittorski et Roquet, 2013, 72). Notons tout d'abord l'idée de perte qui s'impose dans les deux cas : elle est synonyme de privation, mais également de gaspillage, de quelque chose dont il est dommage d'être privé (Rey, 2006). Implicitement, ces vocables conduisent déjà à penser la déprofessionnalisation comme ayant des effets négatifs, et ceux

notamment dans le préfix « de » qui vient donner un sens opposé à une professionnalisation perçue comme synonyme de mieux, de développement, d'efficacité et de prestige.

Pour comprendre ces pertes, il faut poser que la professionnalisation repose sur trois piliers : « *la légitimité pratique et/ou éthique de l'objet de cette activité, l'excellence de l'expertise et la validité des référents déontologiques* » (Aballéa, 2013, 18). C'est pourquoi le rôle de la formation est si important dans le processus de reconnaissance d'une expertise propre au groupe professionnel. Aussi, la dualité professionnalisation/déprofessionnalisation peut être comprise dans sa mise en tension permanente : l'institution permet la reconnaissance de la profession, notamment par la mise en place de la formation, mais cette professionnalité a vocation à s'autonomiser de l'institution, en étant reconnue experte de son action. La professionnalisation repose sur une « *autonomie de droit, légitimée et organisée* » (Maroy et Cattonar, 2002, 20). Or, d'après Boltanski et Chiapello (2011), on assiste depuis les années 90 à une volonté des institutions de se réaffirmer. Ce phénomène peut se lire dans tous les secteurs, privés comme publics, à travers un certain nombre de mesures et la mise en place d'outils spécifiques :

> « Les objectifs sont reprécisés et définis à court terme. Les contrôles, souvent intégrés dans les outils, les logiciels par exemple, se développent. Les comptes-rendus et les évaluations individuelles se multiplient. La gestion des emplois, des carrières et des salaires s'individualise. La logique de la compétence prend le pas sur la logique de la qualification. Le travail par projet et la décentralisation interne s'accentuent. La réactivité, la flexibilité voire la mobilité s'imposent. Les contrats de travail à temps partiel ou à durée déterminée se multiplient. La sous-traitance se développe à coup d'appels d'offres et de contractualisation. Les statuts sont remis en cause. […] La culture de l'entreprise ou de l'institution est mise en avant au détriment des cultures professionnelles. Chaque établissement doit définir son projet, lequel doit s'accorder à celui de l'institution mère ou de l'administration de tutelle. Beaucoup d'entreprises affichent leurs engagements unilatéraux vis-à-vis de leurs clients ou de leurs salariés et sous-traitants sous forme de charte éthique. Les identités professionnelles sont mises à mal au bénéfice d'une identification à l'institution dont le salarié est promu porte-parole. On exige de lui un loyalisme et un dévouement sans faille » (Aballéa, 2013, 20-21).

Ainsi, progressivement, les professionnels peuvent se voir déposséder de leur profession, c'est-à-dire de leur autonomie qui repose sur la nécessaire reconnaissance de leur champ d'expertise. Cette « *diminution de types divers d'autonomie professionnelle* » (Demailly et de la Broise, 2009) devient alors un élément de définition de la déprofessionnalisation. En matière d'éducation, les réformes successives, et peut-être plus encore la mise en place d'un nouveau management public (remplacement de la qualification par les compétences, mise en place d'outils d'évaluation, obligation de formation continue, fonctionnement par projets, etc.), ou encore la place donnée aux parents d'élèves pour émettre

des avis ou déposer des recours (Maroy et Cattonar, 2002), peuvent illustrer ce mouvement de dépossession des professionnels de leur expertise. En fait, « *si avec la promotion du modèle du praticien réflexif on leur reconnaît une certaine compétence et légitimité dans la définition de leurs actes professionnels, la voie dans laquelle ils doivent les construire reste conçue et légitimée de l'extérieur* » (Maroy et Cattonar, 2002, 21). On pense notamment à l'influence des experts, des conseils scientifiques, et forcément de la science[1], qui sont mis en avant quand il s'agit de (re)définir ou d'ajuster ce que devrait être la « bonne » professionnalité enseignante, gardant ainsi toujours à l'écart la base constituée de « simples » enseignant.e.s. Mais également, et plus encore, au poids de l'institution qui dicte, fortement, ces « bonnes manières » de faire. De même, la décentralisation et l'autonomisation progressive des territoires, ainsi que la mobilité professionnelle des individus sur le marché du travail facilitée par sa libéralisation, isolent toujours plus les professionnels. La culture professionnelle se voit ainsi effritée par la diversification des profils d'enseignant.e.s (reconversions, arrivées tardives dans le métier) et les réformes successives de la formation qui font cohabiter des enseignant.e.s issu.e.s de formations différentes (IUFM en 1989, mastérisation en 2010, ESPE en 2013, INSPE en 2019). Les conséquences se font alors ressentir par l'émergence d'un rapport au métier plus individuel. C'est ce que souligne le sociologue François Dubet quand il dénonce une conception professionnelle du métier qui se traduit par « "on" *ne donne plus sa vie à l'école, on n'exerce plus au nom de sa foi en la République, en revanche on recherche et on éprouve une satisfaction professionnelle* »[2]. Plus encore, l'institution, accaparée par des logiques de gestion, budgétaires, court-termistes, ne permet plus de donner une vision d'ensemble aux professionnels : elle est « *dans l'incapacité de leur proposer une vision à long terme* » (Aballéa, 2013, 25). Enfin, la déprofessionnalisation peut se comprendre dans la verticalité croissante des rapports entre une base constituée d'enseignant.e.s, et des élites administratives décisionnaires, auxquels sont associés les scientifiques (Maroy et Cattonar, 2002).

Ces éléments mis bout à bout permettent d'avancer l'hypothèse selon laquelle les enseignants, pour certains, doivent faire face à une perte effective ou ressentie de leur

[1] Différentes disciplines scientifiques sont invoquées lorsqu'il s'agit d'éducation. Pour exemple, le Conseil Scientifique de l'Education Nationale est composé de chercheur.e.s de domaines variés, allant des sciences de l'éducation et de la formation à la sociologie, en passant par la science politique, la psychologie, les sciences cognitives, la psychanalyse, la philosophie ou encore l'économie et les mathématiques.

[2] François Dubet, entretien donné dans le journal La Tribune, n° 5196, le 14 mai 2013.

profession. C'est-à-dire que sans même entrer dans l'analyse objective du degré de cette perte, on peut considérer qu'un certain nombre d'éléments contextuels, liés à l'organisation de leur vie professionnelle, peut les amener à ressentir une perte de légitimité, de liberté, et finalement de sens.

En revenant sur les travaux de Bucher et Strauss (1961), qui théorisent une approche interactionniste des professions perçues comme constituées de segments en mouvement, qui interagissent entre eux par compétition ou conflits[1], on comprend que la professionnalisation et le déprofessionnalisation se jouent en parallèle, en même temps, mais ne touchent pas les mêmes segments, ne les touchent pas de la même manière. La profession est alors, pour les chercheurs, un groupement de segments, eux-mêmes constitués d'une diversité d'agents. Les professionnels d'une même profession sont porteurs d'identités différentes, d'intérêts variés, de positionnements spécifiques au sein de la profession et donc de définitions hétérogènes de ce que doit être un professionnel. Par conséquent, pour approcher les phénomènes de professionnalisation/déprofessionnalisation dans leur dimension structurante, nous n'avons d'autre possibilité que d'approcher les professionnalités, c'est-à-dire ces positionnements singuliers, qui seront révélatrices des identités, des positionnements spécifiques et des définitions du professionnel dont elles sont porteuses. Plus encore, en regroupant les professionnalités en catégories, et en générant des profils-types, nous devrions voir apparaitre les « segments » constitutifs de la profession, et peut-être même apercevrons-nous certaines interactions entre ces segments.

Pour cerner les effets liés à la professionnalisation, et par opposition à la déprofessionnalisation, il faudra dans un premier temps déterminer les groupes de professionnalités plus ou moins pris dans ces processus. Pour ce faire, pour capter les effets d'institutions, il faut s'appuyer sur leurs caractéristiques : l'influence sur l'expérience du temps. En effet, si le processus de déprofessionnalisation résulte du positionnement de l'institution comme incapable de « *proposer une vision à long terme et un projet mobilisateur, de bâtir un modèle d'intervention et un profil d'intervenant, une professionnalité dont elle garantirait l'excellence, assurerait la promotion et affermirait l'identité* » (Aballé, 2013, 25), il devient possible d'avancer que les mouvements de professionnalisation et de déprofessionnalisation seront structurant ou déstructurant du

[1] Il est difficile ici de ne pas faire le lien avec la théorie des champs de Bourdieu, qui explique les interactions entre les agents par des jeux de pouvoir et d'intérêt, quand Bucher et Strauss parlent de compétition et de conflit.

rapport au temps des enseignants, favorisant ou rendant difficile leur capacité à se projeter, et, *in fine*, à donner du sens à leur travail. Dès lors, nous portons comme hypothèse forte que le rapport au temps entretenu par les enseignants peut se situer comme un révélateur de la dialectique enseignant/institution, au sein d'un double mouvement professionnalisation/déprofessionnalisation, et permettre d'en approcher les enjeux en matière de pratique du travail enseignant.

1.3 Le travail défini dans sa finalité : le nécessaire rapport au temps

Après avoir posé qu'approcher le travail enseignant ne peut se faire sans prendre en compte les enjeux de sa professionnalisation, nous proposons maintenant d'interroger le travail enseignant dans son rapport à sa finalité, ses buts, ses objectifs. Rappelons dès lors qu'un travail, par définition, est une série d'actions « *en vue de produire ou de contribuer à produire* », mais aussi la « *situation d'un homme qui agit avec suite en vue d'obtenir un tel résultat* » (Grand Robert de la Langue Française). On lit ici la question de la finalité : il n'y a pas de travail sans but. Interroger le rapport à la finalité dans l'enseignement permet de comprendre ce qui fait sens, ce qui guide vers l'avenir, ce qui est moteur de l'action. Dans cette partie, nous poserons dans un premier temps que l'action d'éduquer comporte la particularité d'être une pratique temporelle, qui nécessite que les enseignants, plus que quiconque, puissent s'inscrire dans une histoire et se projeter dans un avenir. Ceci soulève, dans un deuxième temps, la question de la capacité des acteurs à produire du sens dans leur travail, et donc à se projeter. Ce qui nous conduit, dans un troisième temps, à interroger le rapport entre les enseignants et l'institution, considérant cette dernière comme contributrice de la capacité à générer du sens, mais aussi à inscrire les pratiques dans une temporalité épaisse. Nous verrons alors que pour traiter de ces trois points, et pour les articuler entre eux, une approche par la question du temps vécu s'avère pertinente. Envisager l'enseignement comme une pratique éminemment temporelle permet de soulever la question du sens de l'action, tout en mettant au jour la manière dont le temps « *structure de la personnalité sociale* » (Elias, cité par Beaud, 1997), reflétant dès lors des rapports structurants entre l'institution et les professionnels soumis à cette institution.

1.3.1 L'enseignement comme une pratique temporelle

L'éducation est une pratique éminemment temporelle, puisque 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, 2014). La pratique même de l'enseignement 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). Le travail d'articulation entre passé/présent/futur dans le travail enseignant est donc particulièrement structurant. Le présent est, dans la vie des professeurs, peut-être plus encore que pour d'autres professionnels, à envisager comme ce qui, inexorablement, « *mord, derrière et devant nous, sur l'avant et sur l'après* » (Bensa, 1997). Ce premier constat ouvre dès lors une double réflexion.

Premièrement, pour enseigner, il faut un *horizon d'attente* (Koselleck, cité par Hartog, 2012). C'est-à-dire que toute personne qui se lance dans l'acte d'éduquer ne le fait qu'en fonction d'une lecture du futur. Si l'école a la vocation de former les citoyens de demain, elle va devoir sélectionner les apprentissages qui semblent être les plus pertinents dans un avenir fondamentalement hypothétique. Il s'agit alors de faire le pari du plus utile, du plus pertinent, de ce dont les futurs citoyens, les élèves d'aujourd'hui, auront le plus besoin dans un futur plus ou moins long, dans l'*à-venir*. On voit ici que ce pari se fera sur les raisons objectives qui permettent d'envisager l'avènement d'un futur. Ainsi, que ce soit le rôle de l'institution, celui du groupe professionnel ou, plus généralement, celui de la société, la constitution d'un horizon commun, d'une vision du long terme, est ici sans doute plus qu'ailleurs, capitale. Pour souligner le propos, les travaux sur les utopies éducatives mettent en lumière la nécessiter de rêver le monde de demain pour mettre en place une éducation ajustée à la direction souhaitée (Baillé, 1999 ; Bouillé, 1988 ; Vandamme, 2016). Les exemples seraient nombreux au cours de l'histoire, et à défaut de tous les détailler, peut-être devrions-nous ici rappeler que les courants pédagogiques du début du XX^{e} siècle défendaient tous des définitions du progrès leur permettant d'ajuster des pratiques, de les questionner, d'en essayer de nouvelles. Ainsi Freinet défendait une école publique du peuple pour un monde de coopération, quand Neill voulait contribuer à créer des citoyens libres à l'esprit critique développé, *etc*[1].

[1] A ce sujet, le travail collectif sous la direction de Jean Houssaye (2015) *Quinze Pédagogues*, Paris : Editions Fabert, 717 p., permet de rendre compte des visions idéologiques qui ont motivées les travaux de certains des pédagogues les plus connus, de Rousseau à Rogers. Il est notable que le moteur à l'origine de l'engagement pédagogique se situe le plus souvent dans des buts humanistes, avec toujours une grande importance pour la notion de progrès.

On voit alors, et c'est le second point, que ce que l'on vient de dire sur l'acte d'enseigner de manière générale est également vrai à une échelle plus microscopique, au niveau des pratiques enseignantes. Si « *l'aptitude à régler les pratiques en fonction du futur dépend étroitement des chances effectives de maîtriser l'avenir qui sont inscrites dans les conditions du présent* » (Bourdieu, 2003, 322), la pratique enseignante est elle-même corrélée, dans son quotidien, à une lecture permanente des éléments constitutifs du présent, en fonction d'un passé (expérience, habitus, histoire), afin de sans cesse imaginer les finalités de son action dans la constitution d'un futur hypothétique. Nous parlions plus tôt des utopies éducatives, nous pouvons sans doute illustrer leur capacité motrice par ce poème du célèbre écrivain uruguayen :

> L'utopie est à l'horizon.
> Quand je fais deux pas, elle s'éloigne de deux pas.
> Quand je fais dix pas, elle est dix pas plus loin.
> À quoi sert l'utopie ?
> Elle sert à ça, à avancer.
>
> Edouardo Galeano, *Paroles vagabondes*, 2010.

Le terme d'utopie est plutôt péjoratif dans le langage courant, car il serait associé à l'impossible, à la rêverie naïve, ce contre quoi Ricœur nous met en garde : une utopie nait nécessairement d'un contexte qui permet son émergence, et est toujours foncièrement réalisable, même si elle dépasse les individus dans leur capacité d'action et que rien ne permet d'affirmer qu'elle se réalisera (Ricœur, 1997). Cependant, nous ne continuerons pas à parler d'utopie dans ce travail, et préférerons parler de projection dans l'avenir, utopique ou non, nous ne chercherons pas à les définir en ces termes.

1.3.2 Les enjeux de sens de l'action

Ce faisant, nous voyons rapidement poindre la question du sens. En effet, le sens de l'acte d'enseigner, c'est-à-dire sa direction, mais aussi son essence, sa définition, est certainement corrélé à la plus ou moins grande capacité de projection qu'ont les acteurs, et à la nature de ces projections. Pour le dire autrement, ce qui semble moteur de l'action c'est le mouvement vers le futur, vers sa finalité. Dès lors, au moment où nous nous interrogeons sur un métier qui aurait perdu de son attractivité[1], interrogeant une possible *crise de la vocation*

[1] Le ministère de l'Éducation Nationale parle des difficultés à recruter sur son site : https://www.education.gouv.fr/les-difficultes-de-recrutement-d-enseignants-dans-certaines-disciplines-6200

(Périer, 2004), on peut légitimement se demander si la lecture des conditions présentes d'exercice du métier, à l'aune de l'histoire, permet des projections suffisamment robustes pour continuer de donner du sens à la pratique.

En effet, ce qu'Aballéa (2013) décrit comme générant une forme d'anomie professionnelle se lit dans les interactions entre la société dans son ensemble, l'institution et les professionnelles, comme vectrices d'un temps court qui empêche l'inscription dans le temps long. Dès lors, l'incapacité d'inscription dans le temps long, de se poser en soutien et d'assurer la « *promotion de ses valeurs* », de définir l'horizon d'attentes dont nous parlions, l'institution favoriserait un « *professionnel* [qui] *ne peut plus compter que sur lui-même* » (Aballéa, 2013, 25).

Par conséquent, aborder l'éducation dans son sens, dans son essence, ne peut se faire sans traiter de la question du rapport au temps, du rapport au futur. Ce faisant, nous voyons déjà un intérêt particulier à cette approche : elle permet d'envisager aussi bien le microscopique que le macroscopique. La question du temps, dans son articulation, devient le liant entre toutes les échelles, de la pratique d'un individu et de ses projections personnelles dans un temps à venir, jusqu'à la conception du futur qu'a la société dans son ensemble, en passant par des échelles plus intermédiaires comme le groupe professionnel ou l'institution.

1.3.3 La maitrise du temps comme instrument de pouvoir

Plus encore, entrer par le temps c'est analyser ce qui structure les rapports de forces entre les prescriptions et les pratiques. Au niveau du champ professionnel dans son ensemble, 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. Or, comme nous le développerons plus loin, maitriser le temps objectif c'est aussi influencer le temps subjectif. Mettre des individus dans une succession de quotidiens qui va toujours plus vite, c'est certainement les empêcher de prendre du recul, d'analyser les situations et de se projeter. De même que la course pour le nouveau, l'innovation, et le rejet systématique de l'ancien peut déposséder les enseignants de leur expérience, de leurs connaissances, outil pourtant nécessaire à la compréhension du présent et, une fois encore, à la projection. Pour autant, nous pouvons faire le pari que des stratégies, des actions de résistance et de réfraction de l'injonction vers un modèle de praticien déraciné, sont

à l'œuvre au sein de cet espace de pratique. Analyser ces positionnements, c'est mettre en lumière l'état des luttes qui œuvrent à structurer l'enseignement aujourd'hui.

Ainsi, pour approcher les formes de professionnalités enseignantes, et rendre compte de la professionnalisation du métier, il faut étudier ce qui se joue entre, d'une part, l'enseignant et son travail, c'est-à-dire son rapport au métier, mais aussi d'autre part entre l'enseignant et les attentes, explicites comme implicites, de son institution voire de la société dans son ensemble, puisque, comme nous l'avons vu, les formes de professionnalités se construisent dans les interactions. Or, à ce stade, nous avons de bonnes raisons de penser que l'ensemble de ces interactions contribuent à structurer le rapport au temps des enseignants, faisant de ce dernier un outil essentiel dans la compréhension des formes de professionnalité.

Ce chapitre a permis de poser la nécessité d'étudier le travail enseignant en prenant en compte la dialectique entre professionnalisation et déprofessionnalisation. Pour ce faire, il est alors apparu essentiel d'étudier les positionnements singuliers, pour en extraire des formes de professionnalités, pouvant se résumer à des formes de rapports à la profession et au professionnel. Pour mettre en lumière les effets structurants des formes de professionnalités, nous proposons donc de recourir au temps comme d'un outil, à travers la notion de temps vécu. Le prochain chapitre sera dédié à approfondir la nécessité d'une approche par le temps vécu.

CHAPITRE 2 : TRAVAIL ENSEIGNANT ET RAPPORT AU TEMPS

Proposer d'étudier le travail enseignant par le rapport au temps qu'entretiennent les acteurs nécessite de poser un certain nombre d'éléments de cadrage. Tout d'abord, nous proposerons dans ce chapitre de sortir de la conception métrique du temps, après avoir montré les limites d'une telle approche. Ensuite, nous ferons un pas de côté, en réintroduisant la dimension sociale au temps, et nous verrons que l'approche par le *temps vécu* peut se situer à la croisée des interactions entre les acteurs et leur milieu. Dans le cas ce cette étude, elle permettra de mettre en lumière les phénomènes structurants du rapport au métier, mais aussi le jeu de positionnement des acteurs vis-à-vis du travail enseignant, et ainsi de révéler les processus à l'œuvre.

2.1 Le temps dans la recherche sur les professionnalités enseignantes : sortir du paradigme du temps métrique

Dans la recherche en éducation, trois domaines utilisent le temps dans leur approche : l'étude des phénomènes et techniques d'apprentissage (didactique), l'étude de la gestion et de l'administration du métier de l'éducation (temps de travail) et l'étude des manières de vivre le temps (temporalités). En revenant sur ces trois champs de recherche, la première partie de ce chapitre présente les positionnements épistémologiques du travail présenté, et plus particulièrement le choix fait de recourir au concept de temps vécu.

2.1.1 Temps provisionnel et temps processuel dans la recherche en éducation

Comme le montre Chopin dans ses travaux (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 maitrise 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 qui en résulte. 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 est remise en question, et le « temps d'engagement de l'élève » 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, 9).

Si l'auteure précise que cette conception du temps « provisionnelle » – que nous appellerons également par la suite « métrique », ou « objectif » – s'est imposée aux États-Unis, son travail souligne que l'espace francophone est plus hétérogène sur les conceptions du temps. Ainsi, à côté des recherches qui envisagent le temps comme une ressource – conception provisionnelle – d'autres travaux proposent d'étudier le temps didactique en considérant que le temps n'est pas un *donné* mais un *construit* – conception processuelle.

Les approches processuelles ne se limitent pas au temps de la planification, mais l'articulent au temps *in situ*, de l'action en train de se faire. Ainsi, les recherches citées par Chopin (2010) tentent d'articuler le temps d'apprentissage et le temps d'enseignement, en sortant d'une conception réifiée du temps qui ne tient pas l'analyse : le temps d'apprentissage des élèves ne peut être étudié sans considérer les individualités, ni en ignorant toute dimension pédagogique. D'autre part, la gestion du temps par le professeur est à prendre en compte dans l'analyse du temps d'enseignement. Ainsi, l'étude du temps didactique se démarque par sa volonté d'articuler le temps provisionnel – que l'auteure appelle également le temps légal, c'est-à-dire le cadre temporel – et le temps processuel, en train de se faire, résultant d'une co-construction du temps du savoir dans la classe dépendante des pratiques. Dès lors le temps devient un outil pour l'analyse de l'enseignement, comme le montrent les travaux de Chopin (2011) qui analysent l'articulation entre ces deux temps. La chercheuse établit notamment que : « *pour un même projet d'enseignement et toutes choses égales par ailleurs, des professeurs disposant de 2 heures d'enseignement ne font pas davantage progresser leurs élèves que des professeurs disposant de 4 heures : l'efficacité et l'équité de l'enseignement ne sont pas liées à la variable temps légal* » (Chopin, 2010, 18).

Ce que nous retenons alors c'est que le temps objectif, provisionnel, celui du calendrier et de la montre ne peut se suffire à lui-même lors de l'étude de l'enseignement. Un temps plus subjectif, lié aux pratiques, doit être pris en compte dans l'analyse. Plus encore, si le temps peut être mobilisé comme un outil d'analyse, c'est par sa capacité à articuler les dimensions subjectives et objectives de la pratique. Le temps légal, le temps prescrit, sert de cadre à l'action, mais ne peut s'évaluer qu'à l'aune de la pratique, c'est-à-dire de la capacité des acteurs à se l'approprier : à l'organiser, à l'agencer, à improviser à l'intérieur, et à prendre des libertés par rapport à lui. Ainsi le cadre temporel s'impose comme une structure des pratiques, qui feront vivre de différentes façons ces espaces. Dès lors, les deux conceptions du temps sont liées, se co-construisent, et ne peuvent s'étudier séparément.

2.1.2 Le temps de travail des enseignants : de la liberté aux contraintes

On peut également transférer cette analyse au sujet du temps de travail des enseignants, supposément mesurable : l'approche provisionnelle ne peut que difficilement se suffire à elle-même. En effet, lorsqu'il s'agit d'orchestrer le temps de travail de toute une profession, et de réfléchir au temps que l'école offre aux élèves, c'est au temps métrique, mesurable, provisionnel que l'on se réfère. Ainsi, l'OCDE donne chaque année des chiffres sur le temps de travail des enseignants dans de nombreux pays, permettant ainsi de comparer les enseignants des pays de l'UE, sur la base d'un nombre d'heures annuelles passées à travailler par ces professionnels. A la consultation de ces données on apprend qu'un enseignant en France travaille 900h par an, et ce de manière constante depuis 2015. On comprend alors rapidement qu'il s'agit uniquement du nombre d'heures passées en classe, qui ne change pas d'une année à une autre. Dès lors, une question importante se pose : que doit-on compter comme étant des heures de travail chez les enseignants ? En effet, en France, l'enquête « emploi du temps » de l'INSEE menée en 2010, montre qu'un enseignant du premier degré passe 26h par semaine en classe, mais il consacrerait également 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. Au collège, les enseignants travailleraient en moyenne 20h en classe, 21h en dehors de la classe, pour un total de 41h par semaine[1]. Cependant, nous pouvons pointer différentes limites à l'établissement de

[1] 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.

ces moyennes. Premièrement, la taille de l'échantillon retenu pour établir ces données est relativement faible : 550 enseignant.e.s du collège, et 310 enseignant.e.s du premier degré. Deuxièmement, 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). La variabilité importante produit le risque de désincarner complètement ces moyennes, ne les faisant finalement correspondre à aucune pratique. Enfin, l'établissement de ces données repose sur une enquête par questionnaire dans laquelle on demande aux enseignants de renseigner le temps qu'ils passent à effectuer différentes tâches. On est dès lors en droit de se demander le degré d'objecté des réponses, non pas en accusant une quelconque mauvaise foi des répondants, mais tout simplement parce que ce sont des estimations qu'ils font pour essayer de répondre au mieux aux questions posées. On comprend que le temps n'est pas ici mesuré, mais dépendant de la méthodologie d'enquête utilisée. C'est ce que souligne Maroy, en s'appuyant sur les travaux de 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, 122). Combien même on mesurerait le temps passé derrière un bureau, comment peut-on évaluer les moments invisibles, durant lesquels l'enseignant.e réfléchit un scénario pédagogique sous la douche, ou les heures de trajets hebdomadaires que le ou la professeur.e consacre à l'élaboration de stratégies d'accompagnement de ses élèves les plus faibles ? 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). Le temps de travail des enseignants devient alors très difficilement mesurable.

Pour faire face à cette aporie, Lantheaume et Hélou (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 est constituée la pratique de l'enseignant, elle met aussi au jour l'incapacité de la mesurer précisément, incitant à sortir, une fois de plus, d'une approche uniquement métrique

d'un temps de travail comme cloisonné dans des espaces précis (la classe, l'établissement). Le temps de travail devient dès lors beaucoup plus difficilement mesurable, puisqu'il s'imbrique dans d'autres temps, notamment au domicile des enseignants, et pendant des moments supposément chômés : fins de semaine, soirées, jours fériés, congés.

De plus, 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, oblige à considérer le temps de travail enseignant comme dépendant d'organisations individuelles. C'est-à-dire 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'établissement, ou être engagé dans des pratiques associatives par exemple. Dès lors, le temps de travail ne peut être approché uniquement sur la base d'une approche métrique, objectivante des pratiques, mais doit être analysée à l'aune des organisations subjectives du travail. Le travail enseignant, parce qu'il permet une forme de liberté dans son organisation, doit alors être considéré dans sa dimension structurante des espaces possibles d'organisation. C'est-à-dire qu'en laissant une partie de l'activité se dérouler en dehors de temps précis de présence au travail, le métier d'enseignant demande aux acteurs de mettre en place des formes d'organisation, mais aussi de négociation, entre les temps de travail et les temps de vie privée.

Ce qui peut, de prime abord, apparaitre comme une liberté des enseignants quant à leur temps de travail, n'est pas une liberté totale, hors contexte. Cette liberté s'exerce à l'aune d'autres contraintes, notamment privée et familiale, et est donc variable en fonction des enseignants. De plus, notons qu'il est probable que le manque de bornes temporelles dans le travail génère un phénomène de surinvestissement. Pour le dire autrement, quand il n'y a pas de limites au temps de travail, les individus vont généralement dépasser d'eux-mêmes la durée prescrite (Cianferoni, 2020). Ainsi, le temps de travail enseignant, parce qu'il est avant tout structurant des différentes formes d'appropriation opérées par les acteurs, ne peut être envisagé uniquement comme un temps réifié, mais peut être perçu comme un outil à l'analyse des pratiques, à l'instar des recherches sur le temps didactique exposées dans la partie précédente.

2.1.3 Les temporalités enseignantes

Dans la continuité des travaux de Grossin (1996), qui plaident *pour une science des temps*, des recherches sur le rapport à la carrière se sont développées. En effet, l'inscription sur un temps plus long est également au cœur du rapport au métier, et c'est ce que souligne notamment le travail de Bouchetal en la matière : la pratique enseignante est inscrite « *dans les différents cycles temporels vécus par l'enseignant (temps de l'activité, de la carrière, de la vie personnelle)* » (Bouchetal, 2017, 13). Si le chercheur propose dans son travail de mobiliser le concept d'*épreuve*, emprunté à la sociologie pragmatique, il annonce ne pouvoir faire l'économie de situer ces épreuves dans des espaces temporels, des temporalités, afin d'en extraire une analyse du rapport à la carrière des enseignants, de leur « *possibilité ou non de faire face dans la durée à ce travail complexifié et parfois contrarié* » (Bouchetal, 2017, 13). Ainsi, le chercheur rejoint et cite les travaux de Grossin sur les temporalités, et avance la nécessité de comprendre le temps comme constitué de multiples temporalités, à la manière, dans une certaine mesure, de la diversité d'espaces que les individus rencontrent :

> « L'homme ne vit pas seulement dans des espaces qui se recoupent ou se superposent, dans son logement, sa ville, son village, sa région, son pays… Il se situe également dans un milieu temporel c'est-à-dire dans un ensemble de temps emboités et entrecroisés : les siens, ceux des autres, ceux de la nature, ceux du travail, ceux du loisir, ceux des rites sociaux… temps de bonne ou mauvaise qualité » (Grossin, 1996, 11-12).

L'approche du temps comme un singulier composé de différents temps – temps des loisirs, temps social, temps professionnel, etc. – invite les chercheurs à utiliser le vocable de *temporalités,* terme qui aurait été adopté par les milieux scientifiques au début des années 90. Ce vocable permet de définir des espaces temporels sans remettre en question la représentation dominante d'un temps unique. De plus, les temporalités seraient des objets de recherche, des observables, des concepts ou encore des outils propres aux chercheurs. Ainsi, depuis les années 2000, les publications, colloques et séminaires autour de la question sont nombreux et réguliers, que ce soit au sujet d'un espace de pratiques particulier (Roquet, Gonçalves, Roger et Viana-Caetano, 2013 ; Grave, 2016, 2018 ; Pineau, 2000, 2018 ; Chopin, 2018 ; Alhadeff-Jones, 2017), pour aborder les enjeux méthodologiques (Thoemmes et Terssac, 2006) ou encore pour revenir sur les épistémologies du temps (Grossin, 1996 ; Dubar et Thoemmes, 2013 ; Alhadeff-Jones, 2014). Approcher le temps comme un agglomera de temporalités permet d'avancer que l'humain est au cœur d'un milieu temporel, constitué de différents temps, de différents rythmes. En le situant comme le point de jonction de ces

espaces temporels, nous pouvons ainsi analyser son degré d'inscription dans chacun d'eux, et interroger sa capacité à vivre le temps, les temps, à s'inscrire dedans, à le réfracter, à l'organiser, à créer des continuités ou à opérer des ruptures, etc., faisant ainsi émerger des rapports spécifiques au temps. Cependant le terme « temporalités », dont on défend l'utilisation du pluriel (Dubar, 2013), n'est qu'un concept pratique, utile pour le chercheur dans la dissociation des temps, mais rendant compte d'une pluralité inexistante chez les individus. Par exemple, si on reprend la distinction connue que faisait Fernand Braudel (2009) entre le temps géographique, qui est long, le temps des conjonctures, qui serait méso, et le temps des évènements, qui serait court, on comprend bien que c'est utile pour l'historien de se situer parmi ces différentes couches, mais que pour autant l'individu les vit toutes. Dans l'approche braudélienne, ce qui est heuristique c'est la capacité du chercheur à comprendre le temps au prisme de ses différentes appréhensions et « vitesses », qui toutes, saisies ensemble, se superposent et composent le « bain temporel » dans lequel se débattent les acteurs. Autrement dit, les temporalités sont séparables, et nous serons parfois amenés à les séparer dans l'analyse, mais ce cloisonnement n'est que théorique, n'est qu'un outil pour le chercheur, et n'existe pas pour les acteurs. Et ce qui rend impossible la division des temps, c'est l'individu. Dès lors nous pouvons voir la rupture qui s'est progressivement opérée : non seulement nous ne considérons plus le temps simplement comme un donné objectif, mais de surcroît nous le considérons comme une structure structurante des pratiques. En effet, le rapport au temps devient le résultat d'une construction induite par des éléments structurels, par la lecture des contextes opérée par les acteurs, et devient donc révélateur de positionnements particuliers qui peuvent s'expliquer par les contextes. Pour le dire autrement, la manière de vivre le temps est dépendante de la lecture faite d'éléments contextuels.

2.2 Approche par le temps vécu : réintroduction du sujet

> « Le mot temps, pourrait-on dire, désigne symboliquement la relation qu'un groupe humain, ou tout groupe d'êtres vivants doués d'une capacité biologique de mémoire et de synthèse, établit entre deux ou plusieurs processus, dont l'un est normalisé pour servir aux autres de cadre de référence et d'étalon de mesure » (Elias, 1996).

Le temps vécu, comme le souligne Elias, est un concept qui postule la nécessité d'une approche phénoménologique du temps, laquelle réintroduit le sujet au centre de la notion de temps. Vivre dans le temps, c'est faire l'expérience d'un temps qui se construit dans

les interactions entre les individus, mais aussi entre les individus et les institutions, entre les individus, les institutions et les structures du temps long – par exemples, les idéologies et les représentations (Braudel, 2009), comprenant dès lors les aspects sociaux et culturels de la dimension temporelle.

2.2.1 Une société au présent hypertrophié

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). En ce sens, les travaux de François Hartog (2012), inspirés par ceux de l'anthropologie, démontrent que les cultures n'ont pas toujours vécu dans le temps de la même manière. C'est-à-dire qu'au-delà des systèmes de mesure, les liens avec la mémoire, l'histoire, le passé, mais aussi avec le futur et la projection, ont varié. Pour sa démonstration, Hartog utilise un concept. Il le définit comme suit : « *une façon de traduire et d'ordonner des expériences du temps - des manières d'articuler passé, présent et futur - et de leur donner sens* » (Hartog, 2012, 147). Ces régimes d'historicité, de par leur mobilisation dans l'analyse de l'articulation des temps, mettent au jour « *l'expression d'un ordre dominant du temps* » (Hartog, 2012, 147), qui, en fonction des périodes et des cultures étudiées, et révèlent de manière spécifique une « *façon d'engrener passé, présent et futur ou de composer un mixte des trois catégories* » (Hartog, 2012, 13). Ainsi, le chercheur commence son analyse à partir de l'Antiquité, avec les récits d'Homère, et remonte le cours de l'histoire jusqu'aux attentats de New York en 2001, faisant systématiquement émerger des régimes d'historicité qui donnent plus ou moins d'importance au présent, au passé ou au futur. Chaque période, délimitée par de grands événements (Christianisme, Révolution Française, Guerre Mondiales), a vu sa perception du temps évoluer : l'antiquité grecque expose, par sa littérature et son fonctionnement un temps cyclique, qui ne sait pas chronologiser, quand le Moyen-Age montre un présent figé dans l'attente, entre le *déjà-là* et le *pas encore* du christianisme. Le siècle des Lumières, marqué par la Révolution, fait émerger une rupture entre l'Ancien et le Moderne, dont émane un régime d'historicité nouveau selon lequel le passé n'éclaire plus un futur qui régit le présent. Le présent (bien nourri par la révolution scientifique et les Lumières) s'inscrit dès lors dans les théories du progrès indéfini qui construit ou permet de se projeter dans un futur chargé des promesses de perfectibilité humaine (là où le temps Antique était figé dans un non-progrès humain, chaque chose restant à sa place). Enfin, après les désillusions successives du progrès

comme nécessairement positif, la période durant laquelle le futur est investi de promesses adossées au progrès scientifique et technique est progressivement remplacée par un présentisme : période selon laquelle le temps du présent l'emporte sur les autres temps. Ce découpage en régimes d'historicité par grandes périodes historiques est également présent dans les travaux de Prost, qui expose le même constat d'un rapport au temps en évolution, du cyclique au chronologique, puis vers le futurisme du progrès, qui sera finalement remis en question (Prost, 2010).

Cependant, la particularité de l'œuvre d'Hartog est de proposer une lecture des sociétés contemporaines à partir de ses travaux. Pour lui, le présent serait maintenant devenu le seul repère : la spécificité de l'époque actuelle résiderait dans un présent « *devenu l'horizon. Sans futur et sans passé il génère, au jour le jour, le passé et le futur dont il a, jour après jour, besoin et valorise l'immédiat* » (Hartog, 2012, 157). L'histoire devenue obsolète, car rendue dépassée par les évolutions rapides des modes de vie, et n'étant plus sollicitée pour éclairer le présent ou le futur, n'est plus que le lieu de la mémoire. L'avenir, qui ne serait plus « *une promesse, ou "principe d'expérience", mais menace* » (Hartog, 2012, 255), se pose alors comme « *un futur qui n'est plus à conquérir ou faire advenir* » (Hartog, 2012, 256).

Le présentisme ambiant a également été décelé par les travaux de Rosa (2010, 2014), qui pose à son origine l'accélération de l'expérience du temps. Pour lui, l'ensemble des temps – social, technique et de vie – ont accéléré dans les sociétés occidentales pour diverses raisons contextuelles. L'accélération technique, c'est-à-dire le développement de moyens techniques et technologiques, auxquels il faut ajouter « *les nouvelles formes d'organisation et d'administration qui sont conçues pour accélérer des opérations* » (Rosa, 2014, 18), a réduit les limites géographiques, et participé à rendre le monde accessible. A ce sujet, les travaux de Robène (1998) montrent comment l'évolution technologique, à la bascule du XXe siècle, fait passer les sociétés occidentales d'un monde pédestre et équestre à des sociétés « mécaniques » avec l'arrivée du vélo, de l'automobile et l'essor de l'aviation, qui viennent « *renouveler les perspectives de la mobilité et transformer les perceptions de l'espace et du temps* » (Robène et Bodin, 2007, 47). La naissance du sport moderne à cette période montre bien la place accordée à la mesure et à la maitrise du temps, avec des mesures toujours plus fines des performances, et le concept de *record* qui vient archiver la performance dans le temps et l'espace. Ce développement des moyens technologiques liés à la maitrise du temps et de l'espace s'accompagne d'une forme d'accélération sociale. Rosa évoque l'accélération

sociale comme rendant *« instables et éphémères aussi bien les structures sociales que les modes d'action et d'orientation* » (Rosa, 2014, 20). Enfin, l'auteur dévoile une accélération du rythme de vie, traduite par « *la spectaculaire et épidémique « famine temporelle » des sociétés modernes* », qui explique comme trouvant sa source dans une perception du temps « *comme une matière première consommable telle que le pétrole, et qui deviendrait par conséquent, de plus en plus rare et cher* » (Rosa, 2014, 25). Cette manière de définir et consommer le temps viendrait alors de *la promesse de vie éternelle*, qui à travers la croyance en une vie qui doit impérativement être bien remplie, génèrerait le désir « *de faire plus de choses en moins de temps* » (Rosa, 2014, 25). Le temps étant en constante accélération se rétracte dès lors vers un présent qui s'hypertrophie, à l'image de la thèse présentiste d'Hartog. Incapable de mobiliser un futur stable, l'éphémère succède à l'éphémère, sans pouvoir jamais mobiliser un passé immédiatement dépassé, dans un quotidien toujours nouveau. Ainsi, Revault d'Allones parle de sociétés en *crise sans fin*, qui ont redéfini la notion même de crise : alors qu'il s'agissait d'un instant, du moment de prise de décision qui devait ouvrir un avenir, elle est entrée dans le vocabulaire des sociétés modernes, définissables par « s*a volonté de rupture radicale avec les époques qui la précède* » (Revault d'Allonnes, 2012, 53), comme pérenne. La crise est présente, « *marquée du sceau de l'indécision, voire de l'indécidable* » (Revault d'Allonnes, 2012, 10), symptomatique d'une post-modernité qui ne peut « *que se donner sur le mode d'une distance réflexive, d'un questionnement sans cesse renouvelé sur son être, sur sa valeur et son inscription dans le temps* » (Revault d'Allonnes, 2012, 12).

Pour résumer, d'après les auteurs évoqués, les caractéristiques du rapport au temps entretenu par les sociétés occidentales modernes seraient un passé perçu comme vite dépassé, dont le positionnement est souvent celui de la rupture ; un présent qui prend tous les temps, éphémère et instable, qui génère chaque jour son quotidien dans un rythme en constante accélération ; et un futur peu défini, peu définissable, vidé de son pouvoir d'attraction et plutôt générateur de méfiance. Cependant, ces analyses parlent des sociétés modernes occidentales en général, et se situent donc à une vaste échelle, que nous pourrions qualifier de macrosociologique. Si l'analyse des manières de vivre le temps se pose toujours en termes d'articulation entre présent, rapport au passé et rapport à l'avenir, l'étude du travail enseignant nous oblige à mobiliser cette approche à une échelle microscopique, à l'échelle des individus, pour comprendre les influences du macro temporel sur le micro temporel, et inversement.

2.2.2 Les liaisons intratemporelles : un outil pour articuler le temps vécu et la pratique

> « 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 rétrospections pratiques qui sont inscrites comme potentialités ou traces objectives dans le donné immédiat » (Bourdieu, 2003, 304).

Considérer le temps vécu à l'échelle des enseignants conduira dans cette thèse à examiner la façon dont ils se « positionnent dans le temps ». Pour comprendre ce que détient la notion de temps vécu, nous devons nécessairement revenir sur la définition du temps humain, c'est-à-dire subjectif – et non celui de l'horloge. Puis nous verrons que la question de l'articulation entre passé, présent et futur est tout aussi essentielle dans l'approche du temps vécu qu'elle ne l'est dans l'analyse des régimes d'historicité.

Dans la longue lignée des travaux sur le temps, nous reprendrons la citation de Bourdieu en introduction de cette partie comme définition du temps vécu : « *le présent est tout ce à quoi on est présent* ». Cette conception du présent comme englobant les temporalités écoulées et à venir fait écho à celle de *triple présent*, déjà présente dans les travaux de Saint Augustin au V^{e} siècle :

> « Or, ce qui devient évident et clair, c'est que le futur et le passé ne sont point ; et, rigoureusement, on ne saurait admettre ces trois temps : passé, présent et futur ; mais peut-être dira-t-on avec vérité : Il y a trois temps, le présent du passé, le présent du présent et le présent de l'avenir. Car ce triple mode de présence existe dans l'esprit ; je ne le vois pas ailleurs. Le présent du passé, c'est la mémoire ; le présent du présent, c'est l'attention actuelle ; le présent de l'avenir, c'est son attente. Si l'on m'accorde de l'entendre ainsi, je vois et je confesse trois temps ; et que l'on dise encore, par un abus de l'usage : Il y a trois temps, le passé, le présent et l'avenir ; qu'on le dise, peu m'importe ; je ne m'y oppose pas : j'y consens, pourvu qu'on entende ce qu'on dit, et que l'on ne pense point que l'avenir soit déjà, que le passé soit encore » (Saint Augustin, Livre XI, chapitre 20)

Dès lors le présent n'est pas un point, mais il est constitué du passé et du futur. Dans cette lignée, les travaux d'Husserl (1996) parlent de l'articulation du présent avec sa rétention et sa protention, ce que Heidegger explique être l'expérience du temps :

> « Re-venant à soi de manière a-venante, la résolution se transporte dans la situation en présentifiant. L'être-été jaillit de l'avenir, de telle manière que l'avenir « été » (mieux encore : « étant-été ») dé-laisse de soi le présent. Or ce phénomène unitaire en tant qu'avenir étant-étéprésentifiant, nous l'appelons la *temporalité* » (Heidegger, 1985, 251)

Ainsi, toute action présente s'inscrit dans une référence au passé, sous différentes formes que l'on pourrait nommer « souvenir », « histoire », « expérience », ou « habitus », et

que l'on pourrait classer en fonction de leur degré d'incorporation. De même, l'action présente nécessite un ajustement à la situation, c'est-à-dire selon la lecture faite au présent de la situation qui se présente. Enfin, elle se déterminera en réponse à l'évaluation objective des chances de réussite dans un futur plus ou moins immédiat. Ce futur, en fonction de sa longueur, mais aussi de sa teneur plus ou moins réalisable pourra être appelé « protention », « projection », ou « utopie ». Notons que pour Heidegger, et dans une certaine mesure Rosa, le futur est le moteur de l'action, et serait donc primordial dans la compréhension de l'expérience temporelle.

Le présent n'est compréhensible qu'à la lecture de son passé et de son avenir, ou pour le dire autrement il n'existe que dans son inscription dans le temps. Ainsi, avec Bourdieu, on posera la nécessité de « *réintroduire le temps dans la représentation théorique d'une pratique temporellement structurée, donc intrinsèquement définie par son tempo* » (Bourdieu, 2000, 343). Pour le chercheur, la pratique est inscrite dans le temps, dans des formes spécifiques du temps, qu'elle contribue à définir par son tempo. Chopin résume l'articulation que Bourdieu fait entre le temps et la pratique de la manière suivante : « *le temps fabrique la pratique, il en est la matière ; et il est, dans le même instant, fabriqué par elle* » (Chopin, 2015). Par conséquent, comprendre la pratique c'est la comprendre en considérant son jeu d'interactions dans et avec le temps.

C'est d'ailleurs ce que propose Hartog à une large échelle : en définissant les liens entretenus avec le passé, le présent et l'avenir, ce qu'il nomme « *régimes d'historicité* », il éclaire les formes, les politiques et les développements technologiques ou économiques des sociétés occidentales. A une échelle individuelle, l'anthropologue Alban Bensa propose de parler des liaisons intratemporelles. Si l'expression « *liaisons intratemporelles* » est héritée de Paul Ricœur (2000), 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). Pour lui, l'action doit être analysée à l'aune de ce qui « *mord, derrière et devant nous, sur l'avant et sur l'après* » (Bensa, 1997, 7), mettant en avant l'importance d'une approche par les liaisons intratemporelles.

Nous définirons les liaisons intratemporelles comme un outil, à l'image des régimes d'historicité, pour comprendre une action qui se situe nécessairement à la croisée d'une forme d'expérience, pour faire face à une situation, et d'une forme de protention, c'est-à-dire de

tension vers l'avant, que l'on pourrait traduire simplement par les résultats escomptés de l'action, sans intention nécessaire ou anticipation rationnelle. De cette articulation des temps passé, présent et futur dépend donc la pratique. Ainsi, grâce à cet outil de liaisons intratemporelles, il s'agira d'étudier ce qui structure le temps des acteurs, leur manière de s'inscrire dans le temps, et dont dépend des pratiques particulières. Plus encore, à la lecture des travaux de Rosa et d'Hartog, nous pouvons poser l'hypothèse probable que certains acteurs, victimes des phénomènes d'accélération et de présentisme, voient leurs liaisons intratemporelles très réduites, c'est-à-dire leur capacité d'inscription et de projection de leur pratique fortement diminuée, car prises dans un phénomène de déréliction temporelle.

2.2.3 Vers une théorie de la déréliction temporelle

> **DÉRÉLICTION** n.f. est emprunté (v.1525) au latin *derelictio* « abandon » (Cicéron), dérivé du supin *derelictum* de *derelinquere* « abandonner complètement, délaisser ». Ce verbe est un composé intensif en *de-* de *relinquere* « abandonner, laisser en arrière » (→relique).
>
> ♦Le mot français, introduit au sens général d'« abandon », est surtout employé, dans un langage religieux ou littéraire, pour désigner un état de solitude morale, un « abandon de Dieu » (1606, saint François de Sales) (Rey, 2006, 1047).

Comme première définition, le terme de déréliction emprunte à son origine latine (*derelictio*) l'idée d'abandon ou de délaissement complet. Passant entre le XVII^{e} siècle et aujourd'hui de la sphère religieuse à littéraire, il conserve une connotation de mise en solitude, que nous comprenons dans le sens de l'étiolement progressif des liens.

C'est en ces termes que l'historien Jean Chesneaux parle de la manière dont les rapports entre passé, présent et futur temps peuvent s'étioler, mettant à mal *« l'art d'habiter le temps* » (Chesneaux, 1997, 37). S'appuyant sur l'histoire de la colonisation puis du développement de la ville de Port Moresby, l'auteur montre une forte opposition entre deux façons de vivre le temps qui ne peuvent que coexister, sans jamais réellement pouvoir être partagées. Ainsi les expatriés occidentaux et certains Papous employés de grandes firmes vivraient au *rythme du temps-monde*, alors qu'une grande partie des habitants historiques auraient été projetés *hors du temps*. À l'image du dénie de *cotemporalité* dénoncé par Fabian (2006), du fait de la colonisation et de la mondialisation, les populations d'origine sur l'île auraient été coupées de leur histoire et plongées dans un présent chaotique qui n'offrirait aucune lecture possible de l'avenir. Sans histoire ni futur, la population se serait mise à vivre

au jour le jour, *« dans la précarité absolue du moment, dans l'incertitude totale »* (Chesneaux, 1997, 21), en dehors du temps. Il semblerait que la situation s'explique par l'histoire coloniale de la Papouasie Nouvelle-Guinée, qui, instable, a laissé se superposer des fonctionnements sociaux très différents et de manière brutale. Pour ces habitants, « *le même temps que les "expats" comptabilisent si minutieusement ne compte guère »* (Chesneaux, 1997, 21).

Il est à noter que, pour Chesneaux, c'est dans son articulation que le temps se construit, ou se déconstruit. Pour habiter le temps, il faut « *un dialogue fondateur entre le présent, le passé, l'avenir* », et c'est quand les liens se liquéfient – qu'il n'est plus possible de faire histoire, et que les quotidiens se succèdent sans pouvoir se projeter – que nous pouvons parler de déréliction temporelle. Si ce rapport au temps repose sur des conditions d'existence *dans* le temps, induites par des facteurs sociaux, culturels et donc historiques (par exemple ici on voit que c'est l'implantation d'une économie mondialisée sur un territoire fragilisé par la succession d'occupations coloniales différentes qui contribue à la déréliction temporelle pour une partie de la population), la déréliction est elle-même un phénomène social et anthropologique.

Dès lors, nous pourrions définir la déréliction temporelle comme un phénomène social qui pousse un groupe d'individus hors du temps commun, forçant à un abandon des liens entre le passé, le présent et le futur, une détérioration des liaisons intratemporelles, qui se traduit par une incapacité à faire expérience de l'histoire et donc à se projeter dans un *à-venir*. La déréliction est alors l'étiolement des liens entre le présent du passé (la mémoire), le présent du présent (l'attention) et le présent de l'avenir (l'attente).

2.2.4 Temps et pouvoir, une approche chronopolitique

> « Le temps pénètre le corps, et avec lui tous les contrôles minutieux du pouvoir » (Foucault, 2014, 178).

Comprendre ce qui structure les formes de rapport au temps chez les acteurs, c'est nécessairement regarder les interactions constitutives de ce rapport au temps, et donc mettre en lumière des jeux de pouvoir, d'autorité, de lutte, de résistance ou de soumission à un ordre du temps qui s'impose. Foucault, dans son œuvre sur la naissance de la prison, met bout à bout la description de l'exécution publique du régicide Robert-François Damiens et l'emploi du temps rédigé dans le règlement de la Maison des Jeunes détenus à Paris, ce qui lui fera dire : « *voilà donc un supplice et un emploi du temps. Ils ne sanctionnent pas les mêmes*

crimes, ils ne punissent pas le même genre de délinquants. Mais ils définissent bien, chacun, un certain style pénal » (Foucault, 2014, 14). Dès les premières pages, l'auteur donne le ton : le pouvoir de la justice, autorité suprême – gouvernementale ou religieuse – se manifeste par le contrôle des corps, ce dernier allant du contrôle physique au contrôle temporel. Pour le dire autrement, contrôler le temps des individus, c'est contrôler leur capacité d'action en délimitant la succession des situations, le rythme des activités, et plus généralement en attribuant un rôle précis à chaque espace temporel. En reprenant l'exemple qu'il cite plus en avant dans sa démonstration, on voit comment, dans un contrôle minutieux et minuté, les emplois du temps des écoles mutuelles du XIX^e^ siècle ne laissent pas la place à autre chose qu'aux activités dédiées à chaque tranche horaire : « *8h45 entrée du moniteur, 8h52 appel du moniteur, 8h56 entrée des enfants et prière, 9h entrée dans les bancs, 9h04 première ardoise, 9h08 fin de la dictée, 9h12 deuxième ardoise, etc*[1]. » (Foucault, 2014, 176). En restreignant l'espace temporel, tant dans sa durée que dans sa finalité, on contraint les corps et donc les individus, de la même manière qu'on pourrait le faire en restreignant les espaces : la cellule de prison, l'assignation à domicile, ou encore les espaces dédiés à telle ou telle activité uniquement au sein de la cour d'école.

Si Foucault situe un mouvement de resserrage du temps de travail au cours du XIX^e^ siècle, qu'il explique par l'extension du salariat, nous pourrions sans doute noter l'apparition d'un temps organisateur des activités dans le modèle d'aménagement du travail des monastères dès le Moyen Âge, avec comme effet l'installation généralisée des horloges au sommet des églises à partir du XIII^e^ siècle : la recherche d'efficacité dans la gestion du temps avait alors pour but de libérer du temps de prière (Musso, 2017). Au début du XX^e^ siècle, on assiste progressivement à la reconquête du temps des travailleurs, d'abord avec les premiers congés payés sous le Front Populaire, mais également avec une reconnaissance grandissante du temps de l'enfant, dont la durée de l'école retarde l'arrivée dans le monde professionnel. L'histoire de la conquête du temps libre, retracée notamment par Dumazedier (1988) et Corbin (1995), c'est l'histoire d'une lutte de pouvoir que nous ne retracerons pas dans les détails ici.

Le temps devient dès lors un instrument de pouvoir, et le lieu de diverses luttes. Pour mieux en rendre compte, l'anthropologue Fabian propose d'envisager la dimension

[1] Notons qu'à l'extrême opposé, lorsqu'A.S. Neill fonde l'école de Summerhill, selon une pédagogie libertaire, il refuse de mettre en place toute forme d'emploi du temps.

temporelle comme la dimension géographique, et donc d'adopter une approche chronopolitique – à l'instar de l'approche géopolitique (Fabian, 2006). En analysant le discours postcolonial relayé par l'anthropologie comme œuvrant à l'élaboration d'un temps qui exclut, dont l'usage oppressif refuse la cotemporalité aux peuples étudiés – développement, progrès, évolution – le chercheur définit la chronopolitique comme une approche qui permet de révéler les rapports de force et d'exclusion par l'usage du temps : « *les fondements idéologiques de la géopolitique sont à trouver dans la chronopolitique* » (Fabian, 2006, 234). Si « *ce concept n'a que peu été théorisé et utilisé dans des enquêtes temporelles empiriques* » (Gardella, 2014), il nous semble primordial pour comprendre les enjeux révélés par les positionnements temporels des individus. En effet, comme le rappelle Rosa, « *le fait de savoir qui définit le rythme, la durée, le tempo, l'ordre de succession et la synchronisation des événements et des activités est l'arène où se jouent les conflits d'intérêts et la lutte pour le pouvoir* » (Rosa, 2010, 26). Pour le dire autrement, les manières de vivre le temps des individus sont structurées par des formes de luttes internes à l'espace de pratique, et révèle donc de l'état de ces luttes.

2.3 Comprendre le travail enseignant par l'étude du temps vécu

Dans le premier chapitre, le constat a été posé selon lequel l'étude de métier enseignant doit situer le regard à la croisée de ce qui se joue entre le professeur et son métier, mais aussi, de manière plus large, entre l'enseignant et le contexte de sa pratique. C'est dans cette optique que le concept de *professionnalité* s'impose comme étant le plus adapté à la démarche. En effet, du rapport entre le contexte, qui structure, et des pratiques enseignantes naissent des formes de professionnalités, à entendre comme étant des manières d'exercer le métier (pratique), de se le représenter, de se situer à l'intérieur et de le vivre (identité professionnelle, représentations des « bonnes pratiques »). Mener une enquête sur les formes de professionnalités enseignantes permet de comprendre comment le champ de l'enseignement structure les pratiques et est structuré par elles, quel sens donnent les acteurs à leur pratique, et *in fine*, le travail enseignant.

Dès lors, pour approcher les formes de professionnalités enseignantes, il faut les aborder en termes d'interactions et de positionnements. En effet, la société dans son ensemble, la politique nationale, l'institution – l'Éducation Nationale – dictent un ensemble de savoir-faire et de savoir-être reconnu comme étant la bonne professionnalité, l'ensemble

des « bonnes pratiques ». Vis-à-vis de ces prescriptions, le professeur doit se positionner, plus ou moins en accord, plus ou moins en résistance, ce qui influence nécessairement sa manière d'être enseignant, de faire l'enseignement. Le champ professionnel est alors envisagé comme un espace de lutte pour le sens, traversé par des résistances, des acceptations et des abandons. L'état de ces luttes, qui se traduira par des positionnements vis-à-vis du travail enseignant, permettra d'éclairer le processus de professionnalisation du métier, rendant compte de la place et de la force de l'institution comme accompagnatrice de la professionnalisation, et, au contraire, celui de déprofessionnalisation, avec une institution qui s'impose de manière directive et dépossède les professionnelles de la maîtrise de leur travail, par son affirmation forte comme manager, dans une forme d'autorité centralisée et descendante. En effet, dans la lignée de travaux de Chicago cités au chapitre précédent, il ne s'agit pas de chercher l'un ou l'autre, mais bien de voir les deux processus et de rendre compte de leur coexistence.

L'étude de la question du sens, au prisme des effets du contexte contemporain et des enjeux de pouvoir internes au champ de l'éducation, a conduit à envisager une approche par les manières de vivre le temps de la pratique. En effet, l'analyse des professionnalités enseignantes sous l'angle du temps vécu soulève la question de rapport au métier, des manières d'en organiser les temps, d'en sacrifier, de sentir un présent omniprésent, qui prend tous les temps, ou au contraire de toujours voir des horizons, de toujours projeter, mettre du sens, d'être capable de faire expérience ou contraint à être éternellement débutant, etc. Ce faisant, le rapport au temps devrait également permettre la mise en évidence des effets de déprofessionnalisations, d'imposition d'un temps court, et, au contraire, des effets de professionnalisation.

Dans cette thèse, il s'agira donc de faire un pas de côté relativement à la plupart des approches chronologiques du temps, considérant, dans la lignée de travaux de Chopin (2007, 2015) que le temps est moins un objet d'étude dans l'éducation qu'un moyen pour l'étude des phénomènes éducatifs, et plus encore pour interroger ce qui structure les pratiques, donnant ainsi à voir des stratégies et des positionnements professionnels. Dès lors, et c'est l'objet du prochain chapitre, pour étudier le temps vécu, une réflexion épistémologique doit être menée, et des choix méthodologiques opérés.

CHAPITRE 3 : OBJECTIVER L'INOBJECTIVABLE : DEFIS METHODOLOGIQUES DE L'ETUDE DU TEMPS VECU

Cette enquête s'est déroulée en deux temps : une série de 50 entretiens menés auprès d'enseignant.e.s de primaire et de collège suivie de la diffusion d'un questionnaire (N = 676), construit à partir de l'analyse qualitative et quantitative des entretiens. Ce chapitre a pour but d'expliquer les choix méthodologiques qui ont été faits, mais aussi de présenter les méthodes d'analyses appliquées.

Le « temps » est un objet à géométrie variable, peu saisissable par le discours (Rouch, 2006), renvoyant sans cesse au paradoxe de Saint Augustin, esquive élégante de la nécessité de le définir. La complexité de l'objet oblige à préciser, dès le choix des mots, de quel temps on parle – vécu, ressenti, mesurable, de l'horloge, géologique, etc. – et de le qualifier du mieux possible : long, court, élastique, englobant, etc. Une façon de détourner la contrainte du vocabulaire est souvent de recourir au vocabulaire étranger. On utilise les Grecs *Kairos* et *Chronos* pour dissocier la *durée* du *temps* (Jalabert, 2010), on rappelle que le *praesen* (lat.), en mettant l'accent sur l'imminent, englobe une part de futur, ou encore que le *zeitobjekt* d'Husserl (all., temps-objet) se compose de rétention (en allemand *soeben* : qui vient tout juste de s'écouler), de présent et de protention (Ricoeur, 1985). Le recours à des langues étrangères pour distinguer les concepts temporels, les temps dont on parle, semble être parfois une nécessité, mais peut rendre la lecture et la réflexion qui s'en suit plus complexes. Par le vocabulaire et la mobilisation de concepts divers, le chercheur tente, tant bien que mal, d'échapper à la difficulté de parler du temps. Cependant, dans la recherche de données empiriques, lors de la création d'une enquête, il semble impossible de mobiliser ces concepts savants, ce jeu scolastique, auprès des enquêtés. Privé de ces outils, il faut alors pouvoir déceler les usages du temps chez les individus à partir de leur discours, à partir de leurs mots.

Au-delà des difficultés liées à la richesse et l'imprécision de la « réalité » d'un temps que l'on tente d'objectiver dans le discours de l'autre, une autre difficulté semble inhérente au

sujet : si le temps est abordé ouvertement, les représentations liées au « manque de » seront prédominantes, au point même d'uniformiser les discours. Le manque de temps serait symptomatique des modes de vie actuels, comme l'explique Rosa (2014). Pour aborder le sujet du temps, il faudra le faire par d'autres intermédiaires, pour éviter le recueil de discours uniformes.

Enfin, une troisième difficulté spécifique à cet objet vient s'ajouter : le temps fascine. L'artiste, le philosophe, le scientifique, et généralement l'humain, a toujours été fasciné par le temps comme en témoigne le nombre d'œuvres qui l'évoquent. Le temps renvoie à la condition humaine, à la finitude de l'être, au *Souci* d'Heidegger (1985). Parfois, il est vu comme un ennemi contre lequel il faut trouver des solutions : « *pour ne pas sentir l'horrible fardeau du temps qui brise vos épaules et vous penche vers la terre, il faut vous enivrer sans trêve* » (Baudelaire, *Enivrez-vous*, 1869). Parfois, il est un mystère de la nature qui appelle à la contemplation, ce qu'on peut retrouver dans l'*Automne malade* d'Apollinaire, qui fera dire à Bourdieu :

> « Automne malade et adoré, automne adoré parce que malade, parce que mortel. Apollinaire, le poète de la fuite du temps, de la mort des amours, n'est-il pas aussi le poète de l'amour de la mort, de l'amour du temps qui passe, de l'amour de l'amour comme lieu par excellence de cette caducité ? » (Bourdieu, 1995, 330, cité par David, 2006)

La liste des œuvres qui parlent du temps est sans fin. Pour ne retenir qu'une chose : le temps est un objet de fascination, et afin de l'objectiver, il faudra prendre en compte cette caractéristique.

Éviter ces trois écueils (le manque de vocabulaire lié au temps susceptible de pousser à l'erreur scolastique tel que Bourdieu l'entend (2003), la normalisation des discours sur le temps pouvant entrainer la non-pertinence des données, et la part émotionnelle de l'objet associée à une forme de fascination du chercheur ou des enquêtés), le recueil de données que nous avons produit devait porter sur autre chose que sur le temps lui-même. La question que nous nous sommes posé fut la suivante : comment construire les sens du temps, pour les enseignants interrogés, en nous focalisant sur leurs pratiques ?

3.1 Elaboration d'une méthode exploratoire en deux phases

3.1.1 Etudier le temps des acteurs

Plusieurs recherches ont déjà été menées sur les façons dont les individus vivent le temps. Les méthodes d'objectivation mobilisées s'organisent en deux ensembles : celles qui travaillent sur le discours, et celles qui créent des outils spécifiques de suivi de l'activité.

3.1.1.1 L'enquêté producteur de discours

En plaçant l'enquêté en situation de production de discours, il s'agit ici d'employer une méthode compréhensive, pour tenter de cerner au mieux comment les individus parlent de leur temps. Cette tradition dans la recherche du temps vécu est certainement la mieux représentée. Ainsi Ricœur (1985) reprend la littérature, ou encore Ramos, entre 1989 et 1992, travaille plus précisément sur les représentations sociales du temps, à partir d'une méthode d'entretien spécifique confrontant un recueil lexical (demandant aux sujets d'associer des mots, des qualificatifs, au temps) et un recueil discursif (Ramos, 1994). En sciences de l'éducation et de la formation, Bouchetal (2017) s'appuie sur des récits sur la carrière, sous forme d'entretien. Ce faisant, l'analyse reste très interprétative, et laisse une grande liberté au chercheur. Nous pouvons dès lors nous demander s'il n'est pas difficile d'élargir les résultats de telles enquêtes, et si les catégorisations opérées sont réellement généralisables. Pour le dire simplement, il nous semble que les méthodes ne reposant que sur des analyses très qualitatives laissent une marge d'interprétation très importante au chercheur, et, sur un sujet aussi fascinant que le temps, mais aussi parce que nous avons pour objectif de faire émerger des entretiens une analyse permettant d'élaborer par la suite un élargissement de l'enquête par questionnaire, nous pensons qu'il est préférable d'utiliser des outils, notamment statistiques, pour aider à l'objectivation des manières de vivre le temps – même si nous sommes conscient que l'objectivation totale en sciences humaines n'est sans doute pas atteignable.

3.1.1.2 L'enquêté observateur de lui-même

L'autre méthode régulièrement utilisée consiste à créer des outils de recueil de données mis à disposition des enquêtés, autour de la question des budgets-temps. C'est ce que proposent Sinigaglia-Amadio et Sinigaglia lors de leur enquête sur les temporalités des musiciens et des plasticiens (2017). À l'aide d'un outil nommé « cahier-temps », ils proposent aux enquêtés de retranscrire quotidiennement leurs activités dans un emploi du temps. L'avantage de cette méthode a été de montrer comment, dans des métiers aussi peu bornés

temporellement, des logiques d'organisations différentes pouvaient être mises en place par les acteurs. Cette méthode par « cahier-temps » avait déjà été utilisée dans les travaux de Rouch (2006), qui donne à ses enquêtés des cahiers qu'ils rempliront sur une durée déterminée, composés de plusieurs colonnes. L'objectif du chercheur est alors de recueillir l'organisation des activités dans un emploi du temps, tout en rendant compte de la superposition de ces activités. Par exemple, un enquêté explique que de 10h30 à 10h45 il boit un café, en écoutant la radio et fumant une cigarette, ce qu'il définit comme un moment de plaisir. Puis, il fait le ménage et en profite pour régler par téléphone des questions administratives, tout en réalisant que la météo lui donne une impression de vacances (Rouch, 2006). Cette méthode, dont l'auteur explique « *qu'elle ne résout pas tous les problèmes posés par les études des budgets-temps* » (Rouch, 2006, 113) permet de rendre compte, dans une certaine mesure, des microtemporalités et ainsi de ne pas limiter un segment temporel à une seule activité : a priori, ces dernières ne sont pas complètement délimitables.

En prenant en compte les avantages et les limites de ces deux familles de méthodes – qualitative et instrumentalisée – nous avançons que pour répondre à la question du temps vécu des enseignants, il nous faudra une méthode compréhensive et non instrumentale. En effet, pour créer un ou plusieurs outils de recueil de données, il faut connaître à l'avance, avec le plus d'exactitude possible, la qualité et les quantités maximums et minimums de ce que l'on va mesurer. Pour le dire autrement, on ne peut calibrer un outil de recueil sans connaitre quelques variables de ce que l'on veut mesurer : on ne va pas prendre les dimensions d'un château avec un double décimètre. Dans le cas de Rouch, par exemple, il conçoit un outil qui correspond à une caractéristique de l'inscription temporelle de l'activité qui est essentielle pour lui : la possibilité d'en faire plusieurs en même temps. Dans le cas de cette étude, nous ne pouvons pas limiter le temps de la pratique, et combien même, nous ne souhaitons pas mettre au jour de logiques organisationnelles spécifiques, mais étudier les manières de s'inscrire dans le temps. Ainsi nous nous rapprochons plutôt des méthodes compréhensives citées en amont. Cependant, nous souhaitons opérer une catégorisation des manières de vivre le temps pour croiser les catégories[1] temporelles avec des pratiques professionnelles. Par conséquent le traitement des données qualitatives ne pourra se faire sans engager une procédure d'objectivation.

[1] Dans la suite de cette recherche, pour qualifier les groupes de variables, de discours ou d'individus, nous utiliserons les mots « catégorie », « classe » et « cluster » comme étant synonymes.

3.1.2 Le choix d'une approche compréhensive

Nous faisons donc l'hypothèse que seule une approche extrêmement compréhensive, par entretien, peut permettre de faire émerger les manières spécifiques dont les individus vivent dans le temps. En effet, ce qui nous intéresse particulièrement se situe dans la manière dont les individus disent vivre le temps, et donc plus largement sur la manière dont ils parlent de leur quotidien, de leur métier.

Comme pour toute enquête par entretien, nous avons accordé une attention particulière à la possibilité donnée aux enquêtés de s'exprimer. Il était important, afin de minimiser au maximum les risques de violence symbolique, de réfléchir tous les aspects de la situation d'entretien, de la présentation à sa structuration ou encore à la question du positionnement du chercheur, dans la lignée des réflexions méthodologiques de Bourdieu (2015). Lors du recueil de données, il a été expliqué aux enseignant.e.s que la recherche portait sur le quotidien des professeur.e.s, sur leur manière de vivre le métier, et que ce qui nous intéressait était leurs témoignages, dans leur singularité – et qu'aucune bonne réponse n'était attendue. Il leur a été également tout de suite précisé qu'ils pouvaient revenir sur leurs propos à tout moment, qu'ils pouvaient aussi faire le choix de se retirer de la recherche quand ils le souhaitaient, dans le but de mettre en position confortable les enquêtés, et ainsi de minimiser leurs réticences à répondre aux questions.

Dans cette même optique, nous nous sommes présenté comme étudiant, en reprise d'étude, et ancien animateur socioculturel professionnel. Il nous paraissait important de le faire, car nous avons pris un positionnement fort durant ces entretiens : nous avons essayé de les faire ressembler, le plus possible, à des discussions « naturelles » entre professionnels de l'enfance, de l'éducation. Pour favoriser le caractère naturel de la rencontre, nous nous sommes donc positionné comme partageant un domaine (enfance, éducation) sans partager le métier (enseignement), ce qui donnait un sens à l'échange, en apportant une certaine logique à ce que nous posions des questions sur le métier. Ainsi les *allants de soi* n'étaient pas tus, mais la parole était relativement libérée.

Enfin, la structuration même de la grille d'entretien a été pensée dans le but de favoriser les échanges. Ainsi, une série de questions a été préparée, articulée autour de trois catégories (passé/histoire ; présent ; futur/projet), mais leur ordre n'a pas toujours été respecté, et les questions n'ont pas nécessairement été toutes posées. En effet, en fonction de la tournure que prenait la discussion, toujours sur un mode très libre, nous avons essayé de

suivre le cheminement de pensée des enquêtés pour éviter les effets de rupture ou d'imposition (Bourdieu, 2015). Peut-être qu'à « semi-directif » nous préférerions parler d'entretiens « semi-libres », tant l'importance était donnée à la liberté de parole. De même, certaines questions étaient répondues avant qu'elles aient été posées, nous ne sommes donc pas revenu dessus.

Les entretiens 50 entretiens ont duré entre 1h et 1h30, certains ont été menés par téléphone quand d'autres ont eu lieu en présentiel, toujours en respectant les caractéristiques que nous nous étions fixées, dans la tradition des approches compréhensives. Tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits, et sont accessibles dans le volume d'annexe.

3.1.3 Vers un traitement statistique de données qualitatives

L'approche choisie s'inscrit dans la lignée de la théorie ancrée – grounded theory, dont la méthode est décrite très précisément dans l'article de Strauss et Corbin « *L'analyse de données selon la* grounded theory*. Procédures de codages et critères d'évaluation* » (Cefaï, 2003, 363-397). Ce choix méthodologique est avant tout épistémologique. En effet, l'objectif est ici de situer le chercheur comme organisateur des données, et créer le sens à partir des discours. Ce faisant, nous devons opérer une bascule dans le positionnement, en situant le savoir chez les enquêtés et non du côté de l'enquêteur : nous souhaitions faire émerger des variables temporelles, qui définiraient le rapport au temps des enseignants à partir de leur discours, et non à partir de la littérature, des concepts établis, ou des hypothèses de départ. L'hypothético-déductif se transforme alors en inductif. Le premier travail a donc été de ne plus penser le sujet de départ, de ne plus penser au temps vécu, mais bien de discuter avec des enseignants de l'expérience singulière de leur profession.

Si la *grounded theory* nous semble pertinente, c'est dans sa volonté d'objectivation. Telle que décrite par Glaser et Strass dès 1967, la théorie ancrée veut se nourrir au maximum des données empiriques pour faire émerger de nouveaux concepts ou pour confirmer des concepts préexistants. Toute l'attention est alors portée sur l'élaboration d'une méthode qui essaiera, au maximum, d'éviter l'influence du chercheur, puisqu'il n'y a dans ce principe, aucune hypothèse posée a priori. Comme nous l'avons vu précédemment, un des dangers des études sur le temps réside dans la projection de représentations ou de concepts préétablis sur le sujet. C'est dans cette optique que nous avons décidé de traiter statistiquement les entretiens, en fonctionnant par codage libre, puis par codage sélectif, espérant ainsi neutraliser au mieux l'interprétation du chercheur.

Ainsi, dans la suite de ce chapitre nous exposeront, d'abord, la méthode d'analyse des entretiens que nous avons retenue, et qui repose sur une méthode mixte, c'est-à-dire sur une approche statistique. Ensuite, à partir de ce travail d'opérationnalisation de variables temporelles, nous aborderons la création du questionnaire qui fut ensuite diffusé et les enjeux, mais aussi les limites, d'une telle procédure d'enquête qui oblige à la traduction de données qualitatives en variables quantitatives.

3.2 Première phase de l'étude : des entretiens analysés par méthode mixte

> « Si un homme s'embarque pour une expédition, décidé à prouver certaines hypothèses, et qu'il se montre incapable de modifier sans cesse ses vues ou de les quitter de bonne grâce sous l'effet des témoignages, inutile de dire que son travail sera sans aucune valeur » (Malinowski, 1989, 65).

Cette première phase de la recherche a pour objectif de répondre à un double enjeu. Tout d'abord il s'agissait d'essayer d'opérationnaliser des positionnements dans le temps, des manières de vivre le temps, à partir des discours, raison pour laquelle nous avons mis au point une méthode d'analyse quasi mixte, utilisant des outils statistiques sur un matériel qualitatif (Aldebert et Rouzies, 2011), que nous allons maintenant présenter. Le second enjeu était de recueillir également des données sur le positionnement des individus dans leur métier, leurs pratiques au quotidien, pour ensuite faire émerger de potentiels effets de corrélation entre pratiques et temps vécus. Les entretiens ont donc également permis de réfléchir les données importantes à croiser lors de la deuxième phase de recherche, et à éclairer qualitativement les résultats obtenus lors du traitement des questionnaires.

C'est pourquoi la grille d'entretien était très souple, laissant la possibilité de composer en fonction des interactions avec chaque personne entretenue. Il nous fallait impérativement nous laisser la possibilité d'explorer toutes les pistes envisageables, de nous adapter en continu aux données collectées. Ainsi nous essayions d'appliquer le conseil de Malinowski. Une grille de départ, un guide, a tout de même été conçue pour répondre à deux risques que nous prenions : parler directement du temps, ou à l'inverse ne pas parler suffisamment de sujets que nous pourrions raccrocher à des positionnements par rapport au temps. De plus, il s'agissait ici de borner temporellement les entretiens, avec un début, un milieu et une fin, car au vu des contraintes que nous avions et du nombre d'entretiens que

nous visions, nous ne pouvions nous permettre de recueillir des entretiens trop longs. Il s'agissait alors d'une aide à la discussion, surtout pour les premiers entretiens. En effet, en accord avec les prescriptions de Glaser et Strauss (Cefaï, 2003), la grille a évolué au fur et à mesure de l'enquête, au fil des analyses, pour mieux se centrer sur les éléments émergents qui nous paraissaient importants. Ainsi nous avons opté pour des entretiens chronologiques, commençant par parler du parcours des personnes, de leur histoire, puis de leur présent, et enfin des projections vers le futur qu'elles pouvaient faire. Une seule et même question de départ a été posée, pour tous, ouverte, à partir de laquelle nous ajustions la suite de l'entretien : « *Pourriez-vous me raconter votre histoire d'enseignant ?* »[1]. À partir de ce point de départ, nous avons discuté avec les enseignant.e.s de leur parcours, de leurs représentations du métier, de leur travail au quotidien, des réformes, de leurs projections dans le futur, etc. Comme point de cadrage, la grille d'entretien était organisée autour des questions que nous jugions importantes pour évaluer le positionnement dans le temps, réparties en trois parties :

<u>Partie 1, l'histoire</u>

- Pourriez-vous me raconter votre histoire de professeur.e ?
- Comment avez-vous appris le métier ?
- Y a-t-il eu des changements dans le métier dont vous avez été témoins au long de votre carrière ?

<u>Partie 2, le présent</u>

- Comment sont organisées vos journées, vos semaines ?
- Est-ce un métier facilement conciliable avec la vie privée, familiale ?
- Vous accordez-vous du temps libre, avez-vous le temps d'avoir des activités ?

<u>Partie 3, le futur</u>

- Et demain ? (question volontairement très libre, très large)
- Avez-vous des projets ?
- Est-ce que le futur vous inquiète ?

Ces questions clés/pivots n'étaient posées que si la personne n'avait pas déjà, au fil de son récit, répondu spontanément à ces interrogations. Toutes les autres questions posées lors des entretiens servaient principalement de relance, en s'appuyant sur le récit en train de se faire, ou d'exploration. En effet, il est important de noter que les entretiens ne se sont pas

[1] Notons ici que pour alléger les transcriptions d'entretiens, nous avons fait le choix de ne pas réécrire systématique cette première question en début de chaque transcription : le texte commence aux premiers mots de réponse à cette question, posée de façon strictement identique à chaque entretien.

limités aux questions ici présentées, mais que ces dernières étaient les plus importantes pour cerner les positionnements temporels. Ainsi, si l'ordre chronologique des entretiens est globalement respecté puisqu'il est logique pour tous – les récits étant naturellement chronologiques – l'ordre des questions, quant à lui, n'est jamais strictement identique.

3.2.1 L'analyse par codage ouvert

> « Ainsi, l'acte d'institution et un acte de communication mais d'une espèce particulière : il signifie à quelqu'un son identité, mais au sens à la fois où il la lui exprime et la lui impose en l'exprimant à la face de tous (kategoresthai, c'est, à l'origine, accuser publiquement) et en lui notifiant ainsi avec autorité ce qu'il est et ce qu'il a à être » (Bourdieu, 1982, 126).

Si nous parlons de catégorisation, et que nous avons pour objectif de faire correspondre des individus à ces catégories, il faut bien préciser que nous allons nécessairement nous éloigner de l'individualité des enquêtés. En effet, parce que nous allons manipuler les discours, et créer des profils types, nous allons apparenter des individus à des catégories de manières de vivre le temps. Pour autant, aucun individu ne correspond entièrement à une catégorie. Le parangon de la classe sera, certes, le plus proche d'une totale appartenance à celle-ci, mais n'en restera pas moins toujours en décalage avec le profil type généré par la prise en compte de l'ensemble des individus de la catégorie. Par conséquent, ce travail va permettre la mise en lumière de phénomènes structurants qui traversent le champ professionnel de l'enseignement, sans pour autant permettre de tirer des conclusions sur chaque individu, sur chaque cas particulier.

Dans la lignée de la *grounded theory*, afin de permettre l'apparition d'hypothèses, nous avons procédé dans un premier temps à un codage ouvert afin de déterminer des variables pour décrire, puis, dans un second temps, un codage axial a permis d'opérationnaliser les variables émergentes. Le codage ouvert, pour commencer, a consisté à extraire des entretiens les thématiques qui parlaient de formes de rapport au temps. Après analyse, 9 thématiques ont émergé :

- La longueur d'onde du passé : le point de départ de l'histoire des enseignants
- Le rapport à l'expérience : comment les enseignants disent-ils avoir appris leur métier
- Les représentations du passé : ce qu'ils disent quand ils parlent d'« avant »

- L'organisation du travail invisible : leur organisation quotidienne du travail hors classe
- La place des activités hors métier : ont-ils des activités de détente, de loisirs, pendant la semaine ?
- La frontière travail/vie privée : ce qu'ils disent du poids de leur travail au quotidien
- Les représentations du futur : si le futur est inquiétant ou pas, et pourquoi
- Les projets : ce qu'ils disent de leurs projets, s'ils en ont
- La longueur de projection dans le futur : jusqu'où vont leurs projections

Pour chaque thématique, nous avons extrait des discours les verbatims correspondants. Si nous prenons l'exemple de la thématique « frontière travail/vie privée », après avoir mis côte à côte tous les extraits d'entretiens qui abordaient ce sujet, on peut recenser 12 unités de sens :

1- C'est beaucoup de travail
2- Au début de la carrière, c'était vraiment difficile
3- J'en fais moins maintenant qu'avant
4- Ça impacte ma vie de couple
5- Il faut bien savoir s'organiser
6- Un métier à forte charge mentale
7- Pas assez de temps de vie personnelle
8- On a du temps pour nous
9- Confortable pour élever des enfants
10- On passe trop de temps à travailler
11- C'est variable, ça dépend des pics de travail
12- C'est gérable parce que mon ou ma conjoit.e est prof

Après avoir ainsi étiqueté tous les discours, nous avons regroupé les éléments qui étaient similaires, par exemple ici nous avons regroupé « au début de la carrière, c'était difficile » et « maintenant j'en fais moins qu'avant », car les mêmes individus se retrouvaient dans les mêmes catégories. En opérant certains regroupements, la thématique travail/vie privée a finalement 9 unités de sens, que nous avons ensuite codées en binaire en fonction de leur apparition ou non dans chaque entretien, permettant ainsi la mise en place d'un tableau disjonctif.

Tableau 1 : Codage binaire par unité de sens – extrait du tableau disjonctif de la variable TVP

NOM	Beaucoup de travail	Début de carrière difficile, j'ai ralenti	Impacte le conjoint	Il faut s'organiser	charge mentale	Pas assez de vie privée	on a du temps	Avantage pour les enfants	Ca dépend des périodes
Jérémy	0	0	0	1	1	0	1	0	0
Thomas	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Christine	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Anna	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Muriel	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Philippe	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Justine	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Amélie	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Perrine	1	0	1	0	0	1	0	0	0
Cécile	0	0	0	0	0	0	1	1	0

Cet extrait du tableau disjonctif de la variable TVP permet de voir les 10 premiers enquêtés et leur adhésion ou non à chaque unité de sens, sous forme de variables. Un individu peut correspondre à plusieurs variables, comme le premier enquêté, Jérémy, qui dit dans son entretien que la charge mentale est importante, qu'il faut bien savoir s'organiser dans le métier, et qu'il a tout de même suffisamment de temps personnel. Christine quant à elle parle d'un métier qui est très lourd, qui demande beaucoup de travail, et dit qu'au début de sa carrière c'était vraiment difficile, ce pour quoi elle en fait moins maintenant. Ainsi le discours des enquêtés correspond à plusieurs unités de sens comme le montre le tableau donné en exemple. Le même travail a été fait pour chaque thématique.

Tableau 2 : Nombre de variables disjonctives par thématiques temporelles

THEMATIQUE	NOMBRE DE VARIABLES DISJONTIVES
La longueur d'inscription dans le passé*	4
Le rapport à l'expérience	8
Les représentations du passé	8
L'organisation du travail invisible	9
La place des activités hors métier	5
La frontière travail/vie privé	9
Les représentations du futur	7
Les projets	6
La longueur de projection dans le futur*	4

Ces thématiques n'ont pas fait l'objet du traitement décrit par la suite, car elles ne possèdent que 4 variables binaires, et la particularité que chaque individu ne peut appartenir qu'à une seule d'entre elles.

Dans un second temps, afin d'opérationnaliser l'analyse des thématiques, elles ont été transformées en variables.

3.2.2 La phase de codage sélectif

Pour ce faire, nous avons appliqué un classement hiérarchique ascendant (CAH) sur les données binaires, via le logiciel statistique R, qui a permis de regrouper les modalités en fonction de leur corrélation, calculée par leurs occurrences simultanées. Pour le dire autrement, une analyse factorielle par correspondances multiples (ACM) a permis la génération d'un arbre de segmentation en fonction du degré de distinction de chaque variable binaire. Pour la thématique TVP, qui nous sert d'exemple, nous avons retenu les quatre premières dimensions, porteuses de 67 % de l'inertie totale.

Figure 1 : Nuage de points de l'ACM sur les variables binaires travail/vie privée (dim. 1 et 2)

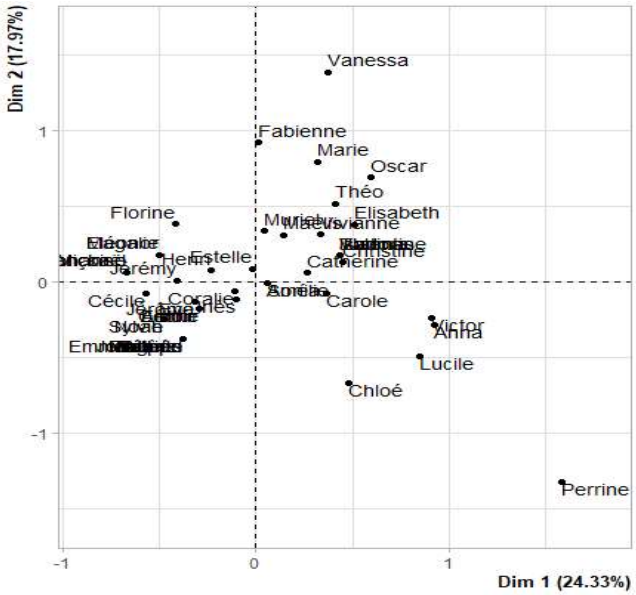
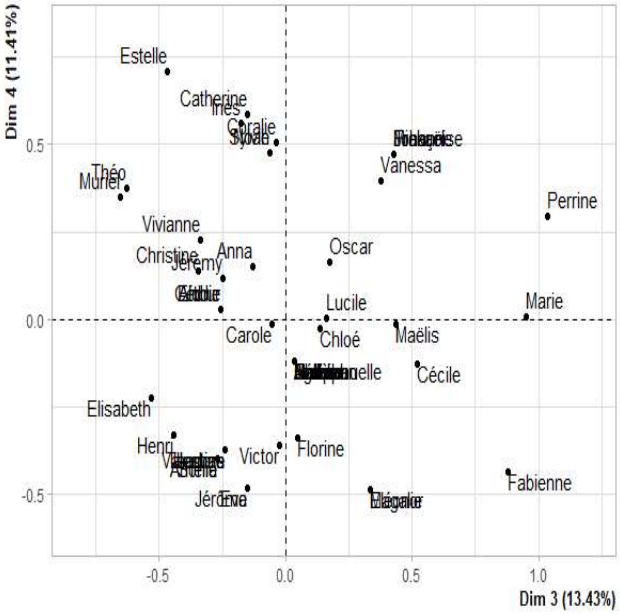
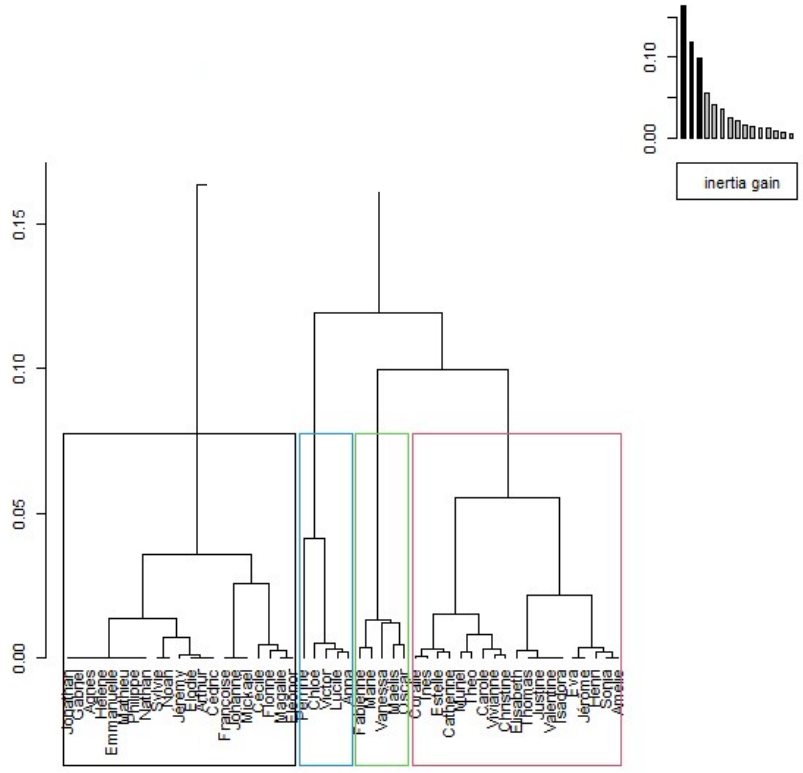


Figure 2 : Nuage de points de l'ACM sur les variables binaires travail/vie privée (dim. 3 et 4)



A partir de cette ACM, nous opérons donc une classification ascendante hiérarchique, dans le but d'obtenir une catégorisation des enquêtés par proximité des profils, et ainsi dégager des profils-types.

Figure 3 : Arbre hiérarchique et graphique du gain d'inertie sur l'ACM travail/vie privée



En étant attentif au gain d'inertie, nous avons pu couper cet arbre au second coude (petit graphique en haut à droite de l'image), pour obtenir quatre catégories d'individus en fonction de leurs réponses :

Tableau 3 : Résultats de la CAH sur les variables de la thématique travail/vie privée

Cluster	Variables	Mod/Cla	Global	p.value
1 (Ni = 25)	on.a.du.temps_1	100 %	52 %	< 0,001
	Beaucoup.de.travail_0	100 %	62 %	< 0,001
	Il.faut.s.organiser_0	80,9 %	60 %	0,0119
2 (Ni = 15)	on.a.du.temps_0	78,9 %	48 %	< 0,001
	Il.faut.s.organiser_1	68,4 %	40 %	0,0019
	Avantage.pour.les.enfants_0	100 %	80 %	0,0043
	Beaucoup.de.travail_1	57,9 %	38 %	0,0298
3 (Ni = 5)	Ca.dépend.des.périodes_1	100 %	10 %	< 0,001
4 (Ni = 5)	Impacte.le.conjoint_1	100 %	10 %	< 0,001
	on.a.du.temps_0	100 %	48 %	0,0201

Ainsi la thématique travail/vie privée devient une variable, et chaque classe obtenue devient une modalité de cette variable. Chaque individu correspond dès lors à une seule de ses modalités. Les modalités obtenues, comme le montre le tableau ci-dessus, doivent être interprétées. Dans le cas de la variable TVP, nous pouvons qualifier les modalités ainsi :

Mod. 1 : Un travail qui laisse du temps libre

Mod. 2 : Un travail important, qui nécessite une organisation rigoureuse

Mod. 3 : Un travail fluctuant, par pics

Mod. 4 : Un travail trop chronophage, qui impacte la vie privée

Cette méthode a été utilisée pour opérationnaliser l'ensemble des thématiques, et donc obtenir 9 variables liées au rapport au temps dans le métier à partir du traitement des entretiens. L'avantage étant, bien entendu, que les catégories de discours, et donc l'appartenance des individus aux modalités finales, sont construites à partir d'un calcule de proximité des unités de sens. Pour le dire simplement, cette méthode inductive dans la création des variables et de leurs modalités permet d'espérer neutraliser, dans une certaine mesure, le poids interprétatif de l'enquêteur. L'analyse des entretiens ne s'est pas limitée à ces neuf variables temporelles, d'autres ont été identifiées comme le lieu d'exercice de l'activité, la façon de se positionner par rapport aux réformes, l'âge, le sexe, le niveau d'étude, le rapport aux collègues, ou encore les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier. L'objectif a ensuite été de regarder comment les variables temporelles s'articulaient avec les autres variables.

A cette étape de la recherche, et pour mieux cerner l'articulation des variables temporelles avec les variables liées au parcours des enseignants et celles liées aux positionnements professionnels et aux pratiques, il est alors nécessaire d'ouvrir l'enquête à de plus larges effectifs. En effet, l'enquête doit permettre, d'une part, la mise à l'épreuve des résultats obtenus pendant la phase de traitement des entretiens, et d'autre part, l'élargissement du recueil de données par l'imputation de nouvelles variables. Si l'enquête qualitative a permis l'élaboration de variables temporelles, ces dernières doivent être mises à l'épreuve à une plus grande échelle, et, pour répondre à cet objectif mais aussi dans le but de faire vivre ces variables au sein d'un ensemble, le recours à l'élaboration d'un questionnaire s'impose. La construction du questionnaire est alors initiée en deux étapes : 1) transposer les variables temporelles d'un format qualitatif à un format quantitatif ; 2) incorporer ces variables au sein d'une enquête élargie sur les professionnalités enseignantes.

3.3 Deuxième phase de l'étude : élargissement de l'enquête par questionnaires

Dans le but d'élaborer le questionnaire, il faut tout d'abord répondre au premier enjeu de la méthodologie d'enquête qui est de transposer les variables temporelles construites par l'analyse en variables exploitables par le biais d'un questionnaire.

3.3.1 La transposition des variables temporelles d'un construit qualitatif à une utilisation quantitative

Par transposition, nous entendons le fait de transformer des variables construites de manière inductive en variables adaptées pour une utilisation lors de la diffusion dans un questionnaire. Avant de traiter de l'analyse des résultats, qui sera l'objet du reste de la thèse, il s'agit ici d'aborder les enjeux et difficultés méthodologiques rencontrées dans l'exercice de cette transposition qualitatif/quantitatif.

Chaque fois que possible, les variables obtenues par l'analyse des entretiens ont été simplement transposées, par collage, proposant ainsi les modalités de réponse construites par l'analyse des entretiens sous forme de questions à choix multiples. En effet, pour la plupart des neuf variables temporelles construites par l'analyse des questionnaires, nous avons pu opérer une transposition directe : nous avons posé une question très similaire à celle posée en entretien, et avons laissé la possibilité d'opter pour une des modalités préalablement construites. Cependant, la parole passant à l'écrit, des mots ont pu être changés pour apporter une meilleure lisibilité. C'est le cas de quatre variables sur neuf : PEX, JTY, ACT et TVP (voir Tableau 4 page 66).

Parfois, les variables semblaient plus difficilement transposables, nous avons donc opté pour une double question. L'objectif étant alors de permettre aux enquêtés de mieux définir leur réponse. C'est le cas de quatre variables (LOP, RPA INA et NPR), dont deux portent la particularité de comprendre une question libre, c'est-à-dire qu'un court texte devait être écrit par l'enquêté (voir Tableau 4 page 66). Dans cette configuration, les réponses ont été traitées par une ACM suivie d'une CAH, permettant d'opérationnaliser leur recensement sous forme d'une variable terminale composée de trois ou quatre modalités – de la même façon que nous avons traité les entretiens.

Enfin, la variable traitant de la longueur de projection dans le futur (LOF) a la particularité de ne pas avoir pu être transposée sur un modèle quantitatif, au sein du questionnaire. En effet, si mesurer la projection des individus dans le futur était envisageable

lorsqu'il s'agissait d'analyser des discours, poser directement la question du futur, comme nous le redoutions, ne nous a mené qu'à des réponses liées à l'inquiétude d'un futur incertain. Ne pouvant formaliser une question génératrice de texte libre – de discours – nous avons demandé aux enquêtés de citer trois mots qui, pour eux, qualifieraient le futur. La grande majorité de ces mots sont liés à la nature fondamentalement incertaine de l'avenir. On voit ensuite apparaitre des inquiétudes liées à un sentiment d'inégalités croissantes dans la société, dont les enseignants seraient les premiers observateurs, puis la peur d'assister à la privatisation du système d'éducation. Après avoir fait un traitement de tous les items répertoriés dans le logiciel libre Iramuteq, on peut voir les occurrences de mots, sans pour autant pouvoir en tirer de réelle conclusion. En effet, les mêmes mots reviennent trop souvent pour pouvoir distinguer les discours.

Figure 4 : Définition du futur par les enseignants, nuage de mots

Tableau 4 : Méthodes de création puis de transposition des 9 variables temporelles

Variable	Traitement dans les entretiens	Traitement dans les questionnaires	Question posée dans le questionnaire	Modalités de réponse
Longueur d'onde du passé (LOP)	Qualitatif	Double question à choix multiple + Traitement par CAH	Pouvez-vous raconter brièvement dans quelles circonstances vous avez envisagé de devenir enseignant.e ?	• Héritage • Enfance • Orientation (collège/lycée) • Professionnalisation (étude, vie professionnelle)
			S'il fallait choisir, vous diriez que votre projet était initialement lié à ?	• Un souvenir d'enfance • Une histoire familiale • Une rencontre au collège/lycée • Une opportunité liée aux études ou au travail • Vocation (innée)
Représentations du passé (RPA)	Qualitatif + CAH	Double question à choix multiple + Traitement par CAH	Selon vous, qu'est-ce qui a évolué de façon la plus positive dans votre métier depuis votre début de carrière ? (plusieurs réponses possibles)	• Les élèves • Les parents • Le nombre d'injonctions venant de l'éducation nationale • L'esprit d'équipe, le travail collectif • La formation • L'image de l'enseignant dans la société • Le rythme de travail • Autre : …..
			Selon vous, qu'est-ce qui a évolué de façon la plus négative dans votre métier depuis votre début de carrière ? (plusieurs réponses possibles)	• Idem
Rapport à l'expérience (PEX)	Qualitatif + CAH	Question à choix multiple	C'est un métier qui s'apprend…	• Constamment, par les pairs et dans l'échange avec les jeunes • En continue grâce aux formations proposées, ou grâce à nos recherches personnelles • Principalement en formation initiale (Ecole Normale, IUFM, ESPE) • Surtout les premières années, lors des premières expériences sur le terrain

Organisation du travail invisible (JTY)	Qualitatif + CAH	Question à choix multiple	En dehors de la classe, vous travaillez (plusieurs choix possibles) :	• Tous les soirs à l'école/au collège • Tous les soirs à la maison • Le midi pendant la pause déjeuner, ou pendant les heures de trou au collège • Tous les weekends • Pendant les vacances scolaires • Ça dépend, c'est par période, par pic d'activité • Je n'ai pas vraiment de règle, d'organisation fixe
Activité de détente (ACT)	Qualitatif + CAH	Question à choix multiple	Avez-vous des activités de loisirs ?	• Oui, toutes les semaines • Oui, par période, quand j'ai le temps • Non, je n'ai pas le temps
Pondération travail/vie privée (TVP)	Qualitatif + CAH	Question à choix multiple	D'une manière générale, vous diriez que c'est un métier :	• Qui nous demande de travailler beaucoup, et de bien savoir s'organiser • Qui nous permet d'avoir du temps pour soi ou notre famille, qui est relativement confortable • Qui est beaucoup trop chronophage, ce qui impacte ma vie de couple ou de famille • Qui demande énormément de travail, ce qui nous a obligé à ralentir à un moment donné
Espaces de projection du futur (INA)	Qualitatif + CAH	Question à choix multiple + texte libre + CAH	Selon vous, l'avenir est-il préoccupant ?	• Oui / Non
			Pourriez-vous dire pourquoi ?	• [texte libre]
Nature des projets (NPR)	Qualitatif + CAH	Question à choix multiple + texte libre optionnel + CAH	Pour en revenir à vous, et finir ce questionnaire, pourriez-vous me dire si vous avez des projets (personnels, professionnels, autres) ?	• Oui, des projets sur le long terme (évoluer dans la carrière, faire une reprise d'études, réorientation professionnelle, etc.) • Oui, des projets dans les mois ou quelques années à venir (mutation en cours de demande, prise de responsabilité imminente, etc.) • Pas vraiment, rien que de très ordinaire • Non, je ne me projette pas
			Souhaitez-vous développer votre réponse ?	• [texte libre]

La variable « Longueur d'onde du future » (LOF) n'existe donc que dans l'analyse des entretiens, elle a fait l'objet d'un traitement qualitatif.

3.3.2 Construction globale du questionnaire et conditions de sa passation

Le second enjeu de l'élaboration du questionnaire est de permettre la récolte de données plus larges sur le parcours des enseignants, leurs situations, mais aussi le lieu d'exercice de leur activité, leurs pratiques, et leurs rapports au métier. Pour ce faire, l'ensemble des questions liées au temps ont été distribuées au sein d'un ensemble de questions sur le métier, divisé en quatre catégories :

1) À propos de vous : Données sociologies (âge, sexe, situation familiale, PCS des parents, etc.)
2) Formation et entrée dans le métier : Données liées au parcours (comment le choix du métier s'est-il fait, étaient-ils bons élèves, avaient-ils des activités extrascolaires, etc.)
3) Votre pratique du métier : Données sur les pratiques (notamment face aux injonctions pédagogiques, aux réformes, s'ils ont toujours des activités sportives ou culturelles, s'ils s'inspirent de pédagogies précises, s'ils se situent en situation de souffrance au travail, etc.)
4) Le ressenti du métier et les projections : Données sur ce que les enquêtés aiment ou n'aiment pas du métier, sur leur ressentie ou non d'un malaise professionnel, mais aussi sur leurs projets et leurs qualifications de l'avenir

Au total, chaque enquêté a reçu entre 51 et 63 questions, en fonction de leurs réponses – certaines réponses ouvrant de nouvelles questions. Parmi les modalités de questions, nous avons proposé des questions à choix multiples avec toujours la possibilité de renseigner une modalité « autre », des questions à texte libre, des questions faisant appel à une échelle de Likert (degré d'accord ou de désaccord), et des questions à priorité, demandant aux individus de sélectionner dans une liste leur premier choix, le deuxième et le troisième. Pour formuler certaines questions, nous nous sommes appuyé sur une enquête menée en 2004 par la DEPP auprès de 986 enseignants du secondaire[1]. L'intégralité du questionnaire que nous avons déployé est consultable dans le volume d'annexes.

[1] Larivain C. et Cormier J.-Y. (dir.) (2005) – « Portraits des enseignants de collège et lycées », *Les dossiers enseignants et personnels de l'éducation*, n°163. Par exemple, nous avons repris la liste des modalités proposées lorsque nous avons demandé les motifs qui ont motivés l'entrée dans la carrière enseignante : elles nous semblaient pertinentes, nous les avons gardées. Si les deux questionnaires, au final, sont très différents, on peut voir que quelques questions reviennent.

Pour conclure ce chapitre, nous avons développé dans ce travail une méthodologie de recherche par étapes. En premier lieu, nous avons mis en place une approche compréhensive afin de recueillir des discours d'enseignants, en essayant de rendre la parole la plus libre et sincère possible. Puis nous avons traité ces entretiens à l'aide d'outils statistiques, permettant l'émergence de variables temporelles, mais aussi la génération de catégories de positionnement au sein de ces variables, ce qui nous a permis de prendre de la hauteur quant aux subjectivités, tant des individus que du chercheur. Dans un second temps, nous avons transposé les variables construites par l'analyse des entretiens pour les intégrer au sein d'un questionnaire, utilisant régulièrement les catégories obtenues comme modalité de réponse, ce qui a également permis de tester leur opérationnalité – nous avons mis au passage en lumière la difficulté de transposer une variable sur la longueur de la projection des individus dans le futur. Enfin, le questionnaire a été conçu pour permettre le recueil de plus amples données quant au positionnement professionnel. Ces deux phases de la recherche, entretien/questionnaire, ont donc mobilisé deux échantillons différents, et c'est sur la présentation de ces deux populations que l'analyse pourra commencer.

Partie 2. Décrire les professionnalités enseignantes par l'étude du rapport au temps

---

Dans la deuxième partie, il s'agit de construire des catégories de professionnalités par le temps vécu, c'est-à-dire de décrire des professionnalités enseignantes via leur rapport au temps. Ces catégories d'agents de l'éducation nationale seront définies par leur positionnement dans le temps, leur manière de l'habiter, le tout étant lié à des positionnements professionnels. D'abord, les populations étudiées seront présentées (chapitre 4). Ensuite, une première analyse des discours fera émerger différents indicateurs qui permettront de positionner des rapports au temps hétérogènes (chapitre 5). Enfin, via le traitement du questionnaire, trois profils de liaisons intratemporelles, ainsi que leur articulation avec des formes de professionnalités enseignantes, seront exposés (chapitre 6).

CHAPITRE 4 : LES ENSEIGNANTS AU CŒUR DE L'ENQUETE : PRESENTATION DES POPULATIONS DE L'ETUDE

En 2017, lors du début de cette étude, l'Éducation Nationale comptait 693 383 enseignants, titulaires ou non, réparties dans le premier et le second degré[1]. Le premier degré, constitué de professeurs des écoles, regroupe les enseignants si bien en maternelle qu'en élémentaire. En effet, si leur quotidien varie en fonction du niveau dans lequel ils exercent, ils ont la même formation, peuvent aisément changer de niveau d'une année à l'autre, et ont peu ou prou les mêmes conditions de travail. Le premier degré, qui compte 48,9 % du contingent des enseignants de l'Éducation Nationale, est donc relativement homogène, ce qui n'est pas le cas du second degré. En effet, le second degré est composé de différents types d'établissements au contexte très différent : collège et SEGPA, lycées généraux (LEGT), lycées polyvalents (LPO), et lycées professionnels (LP). Les 354 207 professeurs du second degré sont répartis au sein de ces structures de manière inégale, puisque liée à la demande. Ainsi, 48,4 % d'entre eux exercent au collège, quand 40 % sont affectés en lycée (LEGT et LPO), pour seulement 11,6 % en lycée professionnel.

Pour mener l'enquête, face à la diversité des conditions de formation et d'exercice du métier enseignant, des choix ont dû être faits. De prime abord, les phénomènes de professionnalisation, mais aussi de déprofessionnalisation, concernant tout le corps enseignant, il n'était pas question d'exclure certaines catégories de la recherche. Cependant, parce que les conditions d'exercice, les injonctions et les réformes ne touchent pas de la même manière les différents types d'établissements, nous avons opté pour les plus grandes populations, c'est-à-dire pour les professeurs des écoles, et les professeurs en collège. Ces deux pratiques (élémentaire et collège), parce qu'elles accompagnent l'âge de la scolarité

[1] Toutes les données démographiques sur les professeurs de l'enseignement public citées dans ce chapitre sont issues du rapport de 2017 de la DEPP : « *Repères Et Références Statistiques* » (RERS), téléchargeable sur le site gouvernemental « education.gouv ». Un rapport plus récent existe (2019), mais cette recherche a débuté en 2017 et s'est donc appuyée sur ces chiffres.

obligatoire, comptent 73,6 % de la population totale des enseignants de l'Éducation Nationale. Recourir à deux populations n'a pas pour but de mener une étude uniquement comparative, mais de rendre compte des possibles divergences et points communs, et ainsi prendre en compte les deux degrés pour pouvoir produire des savoirs sur le métier d'enseignant, dans son ensemble. De plus, le temps légal, la structure temporelle, n'étant pas la même, nous pensons à ce stade que nous pourrons plus facilement mettre au jour ce qui relève des interactions structure temporelle / temps vécu / professionnalité en étudiant ces deux pratiques de l'enseignement. Plus encore, nous posons l'hypothèse que l'enseignement public, dans toutes ses pratiques aussi spécifiques soient-elles, voit dans ses rangs les mêmes formes de professionnalités se démarquer. Dès lors, l'idéal aurait certainement été d'étudier toutes les pratiques, mais pour des raisons de faisabilité, car les spécificités à prendre en compte sont nombreuses, nous avons dû raisonner la population étudiée.

Lors des deux phases de l'enquête, entretien et questionnaire, les besoins, les possibilités et les moyens de diffusions n'étant pas les mêmes, les échantillons ont été constitués de différentes façons. Suivant la chronologie de l'enquête, nous présenterons en premier l'échantillon interviewé, puis celui qui a répondu aux questionnaires.

4.1 Les enseignants interviewés : calibrage d'un échantillon

L'échantillon des entretiens a donc été calibré pour obtenir une représentation égale des deux populations : 25 professeurs des écoles et de 25 professeurs en collège, pour un total de 50 entretiens[1]. Le choix d'un échantillon relativement conséquent de 50 entretiens a été induit par la méthode de traitement. En effet, la méthodologie d'analyse statistique ne peut fonctionner avec de trop faibles effectifs, et à l'inverse, un échantillon trop conséquent aurait limité la possibilité d'une analyse qualitative rigoureuse. Par conséquent, un échantillon de 50 entretiens est pertinent, car d'une part il est assez conséquent pour permettre un traitement quantitatif, et d'autre part, il n'est pas trop élevé pour permettre une analyse qualitative. Dans la constitution de l'échantillon, d'autres paramètres ont été pris en compte, qui sont exposés dans les prochaines lignes.

[1] Pour obtenir 50 entretiens, 63 personnes ont été contactées : le taux de réponse a donc été de 74 %.

4.1.1 La pluralité des positionnements

Tout d'abord, en constituant cet échantillon il fallait rendre compte de la pluralité des fonctions et des profils au sein des deux degrés d'enseignement. Pour les enseignants du premier degré, afin d'être au plus proche des caractéristiques de la population, l'échantillon de 25 professeurs des écoles a été constitué en portant une attention particulière aux fonctions des enquêtés. En effet, le corps des enseignants du premier degré est constitué de titulaires, de stagiaires, de formateurs (PEMF), d'enseignants spécialisés et de directeurs d'école. Ces différentes fonctions impliquent nécessairement des rapports au travail enseignant différents. Par conséquent, l'échantillon a été constitué de 14 professeurs, 4 directeurs, 4 maitres formateurs (PEMF), une enseignante spécialisée, un remplaçant et une stagiaire en formation à l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE, qui était alors l'ESPE). Parmi eux, trois travaillent dans une école affiliée au Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). Pour les mêmes raisons, l'échantillon de professeurs du collège est constitué de 23 professeurs, un stagiaire et une formatrice. Si 19 travaillent dans des établissements non classés, six d'entre eux exercent dans des établissements appartenant au REP.

Au collège, les positionnements varient principalement par la discipline enseignée. En France, il y a 158 126 professeurs de disciplines générales, auxquels s'ajoutent les 9 948 enseignants de technologie – matière obligatoire. Les disciplines générales sont au nombre de 9, et leur répartition est assez inégale en fonction des heures de cours hebdomadaires qui leur sont attribuées : par exemple, il y a 6 178 professeurs d'arts plastiques pour 30 250 de français. Lors de la constitution de l'échantillon des professeurs de collège, sans chercher la proportionnalité totale, nous avons été vigilant quant à la distribution disciplinaire. La proportionnalité de l'échantillon par rapport aux données nationales s'exprime ainsi :

Tableau 5 : Répartition disciplinaire des professeurs du collège interviewés

	Echantillon de professeurs du collège		**Population des enseignants devant élève au collège et SEGPA**	
	Effectif	%	Données nationales	%
Lettres	6	24	30 250	18
Langues	2	8	34 266	20,4
Histoire-géographie	5	20	18 119	10,8
Mathématiques	4	16	23 332	13,9
Physique-chimie	1	4	8 544	5,1
Biologie-géologie	3	12	10 306	6,1
Education musicale	1	4	6 232	3,7
Arts plastiques	/	/	6 178	3,7
Education physique et sportive	2	8	20 899	12,4
Technologie	1	4	9 948	5,9
∑	**25**	**100**	**168 075**	**100**

La lecture du tableau met en avant une représentation équilibrée de l'échantillon, malgré l'absence d'enseignants d'arts plastiques, une surreprésentation des professeurs de biologie et un léger manque d'enseignants de langues. Ce dernier s'explique par le fait que l'échantillon ne compte que des enseignants d'anglais, et donc que l'espagnol et l'allemand ne sont pas représentés alors que ce sont les deuxièmes et troisièmes langues les plus enseignées. Le choix de limiter les langues à l'anglais a été motivé par son caractère obligatoire, en premier ou second choix, alors que les autres langues ne touchent pas l'ensemble des élèves. Enfin, notons que parmi les 6 professeurs de lettres entretenus, deux enseignent également le latin (matière facultative).

4.1.2 Calibrage par les variables sociologiques sexe et âge

S'il nous paraissait important de rendre compte d'une certaine pluralité des fonctions occupées (professeurs spécialisés, directeurs, professeurs de différentes matières), nous avons également souhaité calibrer l'échantillon par rapport à deux variables sociologiques : le sexe et l'âge. En effet, lorsqu'on parle de manière de vivre le temps, on peut penser que ces variables sont importantes : l'inscription dans le temps peut en dépendre. Au sujet de l'âge, il semblerait que le rapport à la carrière évolue tout au long de l'exercice du métier, comme nous l'avons évoqué au chapitre 2 avec les travaux de Bouchetal (2017). Par conséquent il était important de respecter la distribution des âges dans la constitution de l'échantillon, afin

d'obtenir une représentation significative de la population enseignante. Le sexe est tout aussi important, car, comme nous y reviendrons plus tard dans la suite de ce travail, au chapitre 8, la répartition des rôles, notamment dans l'espace privé, étant encore très genrée, nous pouvons légitimement penser que la question du temps, de la gestion des temps, n'a pas la signification chez les hommes et chez les femmes. Suivant ces premières intuitions, nous avons fait le choix dès le départ de l'enquête, d'avoir une certaine représentativité au regard de ces deux variables, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 6 : Répartition des entretiens (variables sexe/âge)

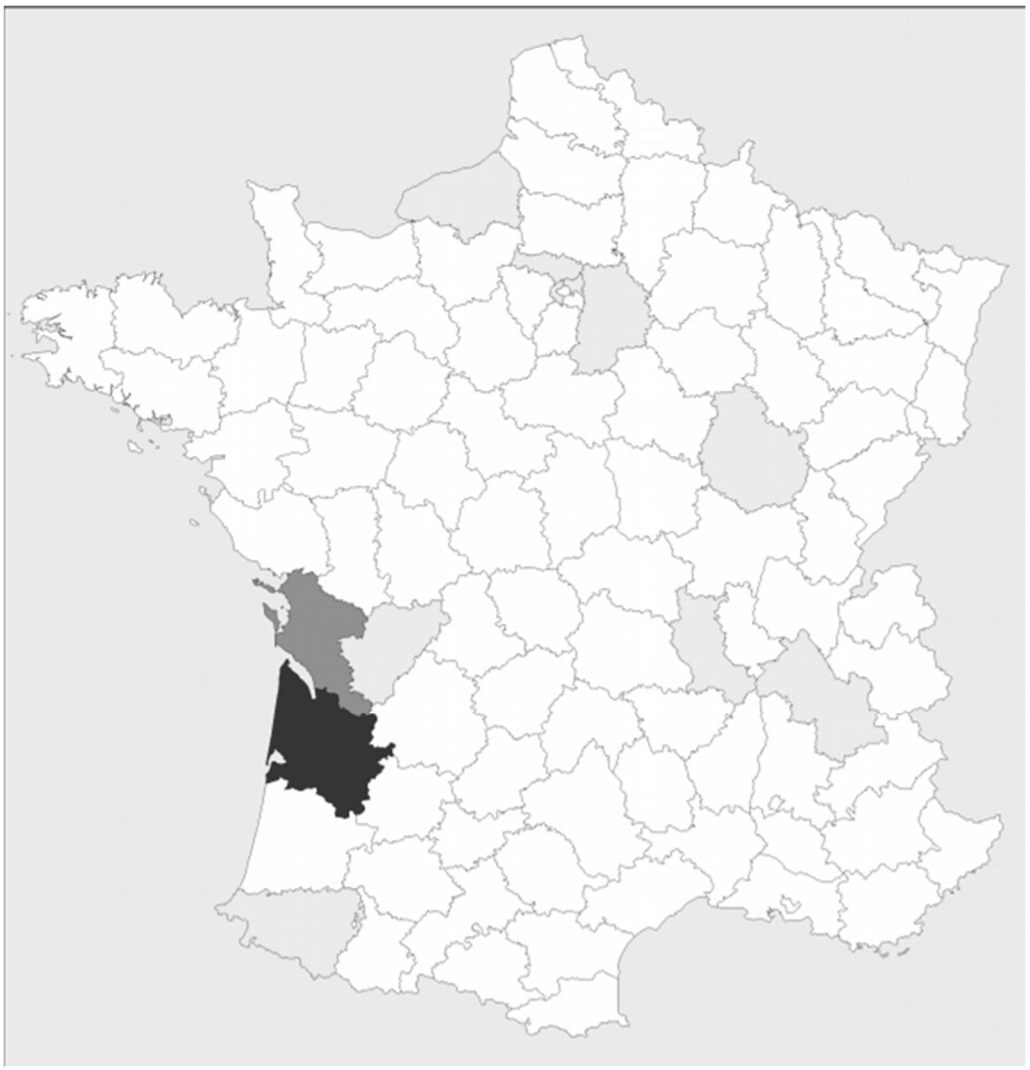
	Enseignants du premier degré		**Enseignants du collège**	
	Donnée nationale	Echantillon	Donnée nationale	Echantillon
Effectif	339 176	25	354 207	25
Taux de féminisation	83,4 %	83 % (21/25)	58,4 %	52 % (13/25)
Age moyen	41,9	41,1	43,8	39

L'échantillon des enseignants du secondaire et légèrement plus jeune que la population globale. Étant donné le faible effectif, nous pouvons penser qu'il n'y a pas, pour autant, de biais significatif et que cette répartition donne tout de même à voir une certaine représentativité.

4.1.3 Représentation géographique

Si la majorité des personnes entretenues exercent en Aquitaine, grâce à la possibilité de faire passer des entretiens par téléphone, le territoire de l'enquête a été élargi à d'autres régions de France. L'objectif était d'ouvrir un maximum l'enquête à la pluralité des profils. Ainsi, certains enquêté travaillent en région parisienne, dans le nord ou encore dans le sud-est de la France, pour un total de 12 départements représentés, comme le montre la carte ci-dessous :

Figure 5 : Répartition géographique des entretiens



En noir, le département de plus de 15 entretiens ; en gris foncé, celui entre 5 et 15 entretiens ; et en gris clair, les départements entre 1 et 5 entretiens.

La localisation de l'établissement de chaque enseignant a été catégorisée, en reprenant les critères de l'INSEE, du bourg de moins de 2 000 habitants à la grande ville de 100 000 habitants et plus, auxquels nous avons ajouté la catégorie « banlieue » pour les établissements en périphérie des grandes villes, car sinon ils pouvaient passer pour de « petites villes » alors que ce sont de très grands établissements urbains :

- Bourgs, moins de 2 000 habitants : 2
- Village, ou petite ville, 2 000 à 20 000 habitants : 19
- Ville moyenne, 20 000 à 100 000 habitants : 14
- Grande ville, plus de 100 000 habitants : 6
- Banlieue de grandes villes : 9

La répartition montre une forme d'équilibre entre les milieux plutôt ruraux (jusqu'à 20 000 habitants), au nombre de 21, et les milieux plutôt urbains (plus de 20 000 habitants), qui sont 29. Finalement, l'échantillon constitué pour la phase d'entretiens peut être qualifié d'équilibré au regard des critères retenus : positionnement et discipline, âge, sexe, et répartition géographique. Pour une lecture d'ensemble, le tableau ci-dessous présente les enquêtés. Dans le volume d'annexe, en amont des retranscriptions totales, des « portraits », permettant le résumé en quelques lignes de chaque entretien, sont consultables.

Tableau 7 : Présentation des enquêtés du panel

	Prénoms modifiés	Âge au moment de l'entretien	Années d'expérience dans le métier	Contexte	Degré d'enseignement	Localisation
1	Jérémy	27 ans	3	PE et directeur	Primaire	Bourg
2	Thomas	27 ans	1	Pr. de math stagiaire	Secondaire	Grande ville
3	Christine	59 ans	29	PE	Primaire	Banlieue
4	Anna	44 ans	18	PE	Primaire	Banlieue
5	Muriel	41 ans	15	PE	Primaire	Banlieue
6	Philippe	41 ans	17	Pr. d'EPS	Secondaire	Grande ville
7	Justine	38 ans	13	Pr. de français	Secondaire	Grande ville
8	Amélie	43 ans	12	PE	Primaire	Village
9	Perrine	31 ans	2	PE	Primaire	Village
10	Cécile	48 ans	23	PE et formatrice	Primaire	Village
11	Nathan	37 ans	13	Pr. de physique/chimie	Secondaire	Village
12	Françoise	43 ans	14	Pr. de français	Secondaire	Village
13	Chloé	23 ans	1	PE stagiaire	Primaire	Ville moyenne
14	Inès	49 ans	23	PE	Primaire	Banlieue
15	Elodie	41 ans	19	PE et directrice	Primaire	Ville moyenne
16	Arthur	28 ans	3	PE	Primaire	Banlieue
17	Estelle	53 ans	30	PE	Primaire	Banlieue

18	Vivianne	45 ans	19	Pr. d'histoire/géo	Secondaire	Village
19	Maëlis	40 ans	17	PE	Primaire	Banlieue
20	Carole	59 ans	36	PE et formatrice	Primaire	Ville moyenne
21	Emmanuelle	52 ans	30	PE et formatrice	Primaire	Ville moyenne
22	Mathieu	28 ans	5	Pr. de musique	Secondaire	Ville moyenne
23	Hélène	23 ans	2	PE	Primaire	Ville moyenne
24	Agnès	54 ans	22	PE	Primaire	Ville moyenne
25	Lucile	41 ans	15	PE	Primaire	Village
26	Coralie	44 ans	20	PE et formatrice	Primaire	Village
27	Victor	27 ans	4	PE remplaçant	Primaire	Village
28	Sonia	33 ans	8	Pr. d'histoire/géo	Secondaire	Village
29	Sylvie	48 ans	15	Pr. d'histoire/géo	Secondaire	Grande ville
30	Valentine	43 ans	16	Pr. de français	Secondaire	Village
31	Théo	27 ans	3	Pr. d'anglais	Secondaire	Village
32	Isadora	44 ans	18	Pr. de SVT	Secondaire	Village
33	Eva	43 ans	19	Pr. de math	Secondaire	Village
34	Oscar	28 ans	3	Pr. de français et de latin	Secondaire	Banlieue
35	Gabriel	28 ans	4	Pr. de français et de latin	Secondaire	Banlieue
36	Jérôme	33 ans	6	Pr. de français	Secondaire	Ville moyenne
37	Florine	32 ans	8	PE	Primaire	Ville moyenne
38	Johanne	41 ans	5	PE	Primaire	Ville moyenne
39	Fabienne	48 ans	2	PE Spécialisée	Primaire	Village
40	Magalie	60 ans	21	PE et directrice	Primaire	Grande ville
41	Jonathan	34 ans	10	Pr. d'EPS	Secondaire	Village
42	Mickaël	39 ans	14	Pr. de math	Secondaire	Village
43	Noah	42 ans	16	Professeur de SVT	Secondaire	Village
44	Cédric	46 ans	21	PE et directeur	Primaire	Bourg

45	Henri	55 ans	27	Pr. d'histoire/géo	Secondaire	Grande ville
46	Eléonore	51 ans	28	Pr. de SVT	Secondaire	Ville moyenne
47	Catherine	36 ans	2	Pr. d'anglais	Secondaire	Ville moyenne
48	Elisabeth	56 ans	26	Pr. de technologie	Secondaire	Ville moyenne
49	Marie	44 ans	21	Pr. de math et formatrice	Secondaire	Ville moyenne
50	Vanessa	34 ans	10	Pr. d'histoire/géo	Secondaire	Village

4.2 Echantillon du questionnaire : contrôle des répartitions entre les professeurs des écoles et ceux du collège

La seconde phase de recherche a consisté en la diffusion, à large échelle, d'un questionnaire grâce auquel nous avons pu collecter les réponses de 676 enseignant.e.s du secteur public. La méthode de diffusion utilisée repose sur internet, soit par envoi de mails, soit par diffusion sur les réseaux sociaux. Sur l'ensemble des questionnaires recueillis et utilisables, 191 ont été renseignés par des enseignant.e.s du premier degré et 485 par des professeur.e.s du collège. Dans la suite de ce chapitre, les caractéristiques de l'échantillon sont observées en distinguant les professeurs des écoles et ceux du collège. De la même manière que précédemment, et pour les mêmes raisons, une attention particulière est portée sur la répartition des positionnements et fonctions, sur celles des variables âge et sexe, et sur les données géographiques.

4.2.1 Répartition des positionnements (élémentaire / collège)

Au sujet des positionnements, nous constatons une répartition fortement équivalente entre les deux populations, avec une plus grande diversité des positionnements chez les enseignants du collège que lors de la phase d'entretiens :

Tableau 8 : Présentation des fonctions occupées par les enquêtés de l'échantillon

	Enseignants du premier degré		**Enseignants du collège**	
	Effectif	%	Effectif	%
Professeur.e.s	128	67,53	410	84,53
Directeurs.rices	30	15,7	/	/
Professeur.e.s spécialisé.e.s	11	5,75	7	1,44
Formateurs.rices	6	3,14	26	5,36
Remplaçant.e.s	12	6,28	26	5,36
Stagiaires	4	2	16	3,29
∑	**191**	**100**	**485**	**100**

Les fonctions sont représentées environ de la même manière, avec une très grande majorité de professeurs titulaires et environ 6 % de remplaçants. Au sujet des matières enseignées au collège, l'élargissement de l'enquête par questionnaire a permis une plus grande complémentarité des profils, avec notamment l'intégration des professeurs d'arts plastiques, mais aussi de quelques enseignants de disciplines technologiques et des professeurs documentalistes. Le tableau suivant montre une répartition en cohérence avec les données nationales telles qu'évoquées plus haut.

Tableau 9 : Répartition disciplinaire des professeurs du collège interviewés

	Effectif	%
Lettres	85	17,5
Langues	85	17,5
Histoire-géographie	58	12
Mathématiques	62	13
Physique-chimie	21	4,3
Biologie-géologie	36	7,4
Education musicale	18	3,7
Arts plastiques	16	3,3
Education physique et sportive	48	9,9
Technologie	18	3,7
Biotechno. Santé - environnement	1	0,2
Découverte du champ professionnel	2	0,4
Hygiène alimentaire – Service	2	0,4
Enseignements spécialisés	22	4,5
Professeurs documentalistes	11	2,2
∑	**485**	**100**

La catégorie « enseignements spécialisés » regroupe les professeurs qui interviennent en SEGPA, ULIS et IME. Si seulement 7 d'entre eux s'identifient comme professeurs spécialisés (les autres se sont inscrits parmi les professeurs titulaires ou les stagiaires), ils sont au total 22 à exercer leurs fonctions dans ce cadre-là, ce qui en fait une catégorie non négligeable, qui représente 4,5 % des pratiques. Pour les enseignants du collège comme pour les professeurs des écoles, on constate dès à présent que l'élargissement de l'enquête permet une plus large représentation des populations ciblées, tout en restant proportionnée à ces dernières.

4.2.2 Reprise des variables de calibrage des entretiens (âge / sexe)

Sur l'ensemble de l'échantillon des questionnaires, les âges des enquêtés s'étendent de 22 ans à 63 ans, soit sur l'intégralité de la carrière, et sont répartis de façon presque identique dans les deux populations.

Tableau 10 : Répartition des questionnaires selon l'âge

		22/29	30/39	40/49	50/63	∑
Enseignants du premier degré	Effectif	22	44	76	49	**191**
	%	11,52	23,04	39,79	25,65	**100**
Enseignants du collège	Effectif	44	123	198	119	**485**
	%	9,07	25,36	40,82	24,54	**100**

Enfin, nous avons de la même manière porté une attention particulière au degré de féminisation dans chaque échantillon, que nous avons également reporté aux données nationales.

Tableau 11 : Répartition des questionnaires selon le sexe

	Enseignants du premier degré		**Enseignants du collège**	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Effectif	168	23	359	126
%	87,96	12,04	74,02	25,98
Donnée nationale (%)	83,4	16,6	58,4	41,6

Notons que si l'échantillon ne semble pas exactement représentatif de la population globale des enseignant.e.s, ce qui peut s'expliquer par la méthode aléatoire opérée dans la diffusion des questionnaires, il apparait tout de même une forme de représentativité relative, dans le sens où il y a une majorité de femmes dans les deux populations, et que cette majorité est moins forte dans le second degré que dans le premier, ce qui correspond aux données nationales. À l'aune de ces trois critères – âge, sexe et fonction – nous pouvons dire que les échantillons à la base de cette recherche sont relativement représentatifs de la population globale étudiée.

4.2.3 Un échantillon exerçant majoritairement dans des villes moyennes

Le mode de diffusion par internet a rendu impossible la localisation précise des enquêtés, mais nous permet de penser qu'une grande partie du territoire métropolitain a été représentée. En effet, au regard de la répartition entre les milieux urbains et ruraux, on

constate que 68,9 % de l'échantillon total travaille dans des zones allant du bourg à la petite ville, soit dans des lieux qui ne dépassent pas 20 000 habitants.

Tableau 12 : Répartition des établissements d'exercice de l'échantillon par taille de ville

	Enseignants du premier degré		**Enseignants du collège**	
	Effectif	%	Effectif	%
Bourg < 2 000 hab.	47	24,6	77	15,9
Village, petite ville [2 000 ; 20 000] hab.	70	36,7	272	56,1
Ville [20 000 ; 100 000] hab.	31	16,2	85	17,5
Grande Ville + 100 000 hab.	43	22,5	21	10,5
∑	**191**	**100**	**485**	**100**

Parmi les enseignants du collège, 78 travaillent dans des établissements classés REP, soit 16 % d'entre eux. Ils sont 41 dans ce cas parmi les professeurs des écoles de l'échantillon, soit 21 %.

Pour conclure, deux échantillons ont donc été constitués pour cette enquête. Le premier, pour la phase d'entretien, a pu être calibré pour correspondre, le mieux possible, à la diversité des profils enseignants, tant au niveau géographique que dans la variété de leurs fonctions. En ce qui concerne les données sociologiques, l'enquête, qui mobilise le concept de temps vécu, nous a poussé à être particulièrement attentif à l'âge et au sexe des enquêtés. La présentation de l'échantillon a permis de révéler qu'une forme de représentativité a été respectée en ce sens. Le second échantillon, bien plus conséquent, a été mobilisé sur un mode plus aléatoire, puisqu'il reposait sur une distribution par internet des questionnaires. Cependant, le contrôle des indicateurs utilisés dans le calibrage des entretiens révèle que cet échantillon, plus large, et donc nécessairement plus diversifié, respectait les besoins de l'enquête.

CHAPITRE 5 : PREMIERE ANALYSE DES ENTRETIENS : LES MENTIONS TEMPORELLES DANS LE DISCOURS DES PROFESSEURS

Dans ce chapitre il s'agit de livrer une première analyse des discours recueillis. Cette analyse a permis de faire émerger les manières spécifiques dont le rapport au temps est exprimé par les enseignants. C'est grâce à ce premier traitement que nous avons pu faire émerger les variables temporelles, et leurs modalités, déterminantes pour la suite de cette étude. Les entretiens ont été analysés de manière constante, c'est-à-dire au fur et à mesure de cette phase de la recherche, permettant ainsi de faire évoluer progressivement la manière de les mener dans le but de cristalliser la grille d'entretien vers les éléments qui semblaient émergents pour répondre aux interrogations de l'enquête. La première analyse livrée dans ce chapitre s'articule en trois axes :

1- Les variables sur la constitution du présent : la place de l'activité professionnelle, la représentation du temps libre et l'organisation du travail invisible
2- Les variables sur les manières dont le passé est présent dans les propos des enquêtés : l'inscription de l'histoire dans le passé, la constitution de l'expérience professionnelle et les représentations de l' « avant »
3- Les variables descriptives du rapport au futur : la longueur de projection, la nature des projets et les espaces de préoccupation

À la fin de ce chapitre, dans le point 5.4 (p. 101), une synthèse des variables temporelles ainsi obtenues, de leurs modalités et des effectifs par modalité est proposée, ainsi que leur distribution sur un plus large effectif (questionnaire).

5.1 Figures du présent dans le discours des enseignants

Si les enseignants sont en théorie généralement confrontés aux mêmes conditions de travail (heures d'enseignement, nombre d'élèves, de classe, missions similaires) le métier ne semble pas occuper la même place dans leur vie. Dans les entretiens, certains professeurs parlent d'un métier beaucoup trop prenant, qui les oblige à mettre entre parenthèses leur vie

privée pour se consacrer entièrement à leurs missions, jusqu'à parfois influencer fortement l'organisation de leur vie privée. D'autres, au contraire, déclarent avoir beaucoup de temps libre, profiter pleinement des temps de vacances, et décrivent l'enseignement comme une activité permettant un certain « *confort de vie et un confort pour tout, vraiment* » (Jérémy, l. 526-527).

5.1.1 Place de l'activité dans la vie professionnelle [TVP]

Au fur et à mesure de l'analyse des entretiens, nous avons réalisé que la question de l'articulation entre le temps de travail et le temps personnel (libre ou familial) revenait presque systématiquement, ce qui nous a poussés rapidement à poser la question dans tous les entretiens qui ont suivi : « *de manière générale, est-ce un métier facilement conciliable avec le temps libre, le temps familial ?* ». Les réponses à cette question tournent autour de quatre modalités.

En premier lieu, certains enseignants décrivent le métier enseignant comme permettant « parfaitement » de s'investir dans la sphère privée : le temps libre et les vacances scolaires sont un atout majeur du métier. C'est, pour certains, un des éléments ayant d'ailleurs motivé leur engagement dans cette carrière.

> Oui. Bon après, moi je suis agrégé, donc j'ai 3h de cours en moins à faire, ça joue aussi, faut être honnête. Donc oui. Après je pense qu'en lycée il doit y avoir plus de boulot. Mais honnêtement, avec les vacances qu'on a… oui, faut pas déconner non plus, on a du temps pour notre famille. Moi c'est une des raisons qui fait aussi que j'ai choisi ce métier : je savais que j'aurais de temps. Après, à nous de le gérer comme on veut, il y a plein de soirs où on va bosser tard, tous les weekends je bosse un petit peu, mais parce que peut-être qu'il y a des soirs dans la semaine où j'ai moins bossé aussi. Donc pour moi oui (Nathan, l. 317-323).

Ainsi, Nathan peut organiser son travail en fonction des moments qu'il souhaite libérer. Cette liberté dans l'organisation du travail semble si importante que, comme le souligne Cécile, il peut devenir inenvisageable de travailler autrement :

> C'est juste parfait. D'ailleurs c'est même un piège parce qu'en fait c'est piégeant quand on cherche à faire autre chose. Parce que comme je disais, je me suis ennuyée très vite avant de rencontrer l'inspecteur qui m'a proposé de passer l'examen de PEMF, je me suis dit que j'allais reprendre mes études de droit et être avocate. Mais après j'ai réfléchi et je me suis dit que quand même j'avais 4 mois de vacances, que je travaillais 24h dans la semaine, et je trouve qu'on a un salaire correct qui permet de vivre raisonnablement. Alors je me suis demandée si j'allais changer pour une vie où j'allais devoir travailler plus (Cécile, l. 152-158).

La maitrise du temps travail dans le professorat peut même parfois être qualifiée de « luxe », comme le souligne Emmanuelle :

> C'est un luxe. 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 (Emmanuelle, l. 202-205).

Mais cette conception n'est pas partagée de tous. En effet, pour d'autres enquêtés, la charge de travail est conséquente, et la capacité à se dégager du temps libre repose sur une nécessaire et solide organisation. Ainsi, un certain nombre de discours appuient fortement sur le besoin de rigueur et d'anticipation dans ce métier comme *conditio sine qua non* de la préservation du temps personnel. C'est le cas, par exemple, de Thomas, qui, étant stagiaire lors de l'entretien, suit un emploi du temps très précis pour organiser son temps de travail et ainsi avoir du temps en dehors de celui-ci.

> Je sors les weekends, et je fais de l'escalade le jeudi soir. Mais en gros, la semaine, c'est… dimanche soir, lundi soir, mardi soir : je sais que j'ai cours le lendemain. Ma soirée est consacrée à ce que j'ai le lendemain avec mes élèves, que tout soit prêt et carré. À partir du mercredi, je sais que je suis en formation jusqu'à la fin de la semaine. Mercredi, jeudi soir, il ne va pas y avoir la même pression, parce que je sais que je vais avoir le cul sur une chaise, comme ça… je vais agir, mais ce n'est pas du tout la même chose. Le début de semaine est beaucoup plus précieux que la fin. Quant à la vie privée, oui je pense que tu peux concilier les deux… dans tous les cas, il faut réussir à avoir une certaine productivité au bout d'un moment parce que tu dois arriver avec un contenu. Après il y a ceux qui gèrent le temps qu'ils y passent, le créneau qu'ils donnent à leur vie privée. Moi je suis là à me consacrer à l'enseignement cette année. J'ai mes petits suppléments : hier j'étais à une projection-débat, je vais aller au petit festival de je-ne-sais-pas-quoi, et je vais quand même réussir à y aller, mais… (Thomas, l. 302-313).

On note dans cet extrait la notion de « productivité » dans le travail de préparation, mais aussi de rigueur, comme condition à la mise en place d'un équilibre entre le privé et le professionnel. On pourrait penser que le besoin d'organisation est lié à la condition de stagiaire de Thomas, mais on le retrouve également chez des enseignants plus aguerris, comme Valentine par exemple, qui est enseignante depuis 16 ans :

> Bah de toute façon j'essaye de le faire, donc… et je suis quelqu'un de plutôt bien organisé, donc… c'est-à-dire que pendant les vacances, hormis les grandes vacances d'été où là c'est « doigts de pied en éventail », j'ai un emploi du temps dont je ne m'écarte pas. C'est-à-dire que le samedi, je ne travaille pas, parce que c'est le jour où je vais vraiment me consacrer à mes enfants : on va jouer, on va faire de sorties, on va se consacrer à tout plein de choses. En revanche ils savent très bien que le dimanche après-midi, maman elle est là, mais elle n'est pas là, elle est au travail. Le mercredi après-midi je les ai inscrits à des activités parce que ça me laisse du temps pour travailler… voilà, j'ai un emploi du temps duquel je ne sors pas. Partir en weekend en période scolaire, je ne peux pas, ce n'est pas envisageable. Parce que si je fais ça j'explose, c'est-à-dire que je perds du temps après. Et à titre personnel, du temps pour moi, hors vacances scolaires, je n'en ai pas. Parce que j'ai des enfants, des obligations liées à une maison (les courses, le ménage), j'ai un mari qui travaille beaucoup en plus, et puis j'ai des obligations vis-à-vis du travail, voilà (Valentine, l. 248-259).

Ici encore, la notion d'un emploi constitue un cadre rigide duquel on ne s'évade pas, une organisation fixe du travail hors des murs, est avancée comme condition nécessaire à la préservation du temps personnel.

Mais d'autres enseignants ne semblent pas ressentir cette nécessité d'organisation, et vont plutôt s'adapter en continu aux afflux de travail. C'est le cas de Vanessa, qui déclare devoir sans cesse s'adapter, en fonction des périodes : *« réunions de type conseil de classe, conseils d'administration, rencontres parents-professeurs, conseils pédagogiques, demi-journées de solidarité* » (Vanessa, l. 232-233). Vanessa travaille parfois les weekends, profitant du temps de sieste de ses enfants, parfois le soir quand son mari est à la maison. L'organisation du travail va donc dépendre des pics d'activité comme de l'organisation de la famille, de la disponibilité du mari, des besoins des enfants. C'est pourquoi elle dit être « *partagée* », car s'il est agréable d'avoir les vacances scolaires, notamment pour profiter de ses enfants, c'est un métier qui selon elle envahit énormément la sphère privée du fait de son caractère inachevé : « *tu as toujours l'esprit occupé* » (Vanessa, l. 222-223). Le cas de Vanessa illustre une organisation non fixée de l'articulation temps privé/temps personnel générée par l'alliance d'une activité professionnelle non linéaire, par pics, et la nécessité d'adaptation aux membres de la maison, notamment du fait que Vanessa a des enfants. Cependant, on retrouve cette organisation non fixée, jour après jour, chez Oscar par exemple, qui n'a pas de contraintes familiales fortes, mais qui fait le choix de toujours être dans l'adaptation :

> Je prépare vraiment au jour le jour en fait. À chaque fois je me donne des excuses en me disant que c'est parce que j'ai beaucoup de travail, ou que c'est l'hiver donc je n'ai pas envie. En gros, j'ai du mal à prévoir mes séquences à l'avance et à me dire que dans deux semaines on verra ça ou ça. C'est aussi parce que je m'adapte à ce que les élèves aiment (Oscar, l. 147-150).

On pourrait dire alors que chez ces enseignants l'équilibre n'est pas fixe, et que le temps personnel et le temps professionnel sont en constante négociation, mais qu'il y a tout de même une forme d'équilibre : ils arrivent à préserver des espaces de temps personnel. Par conséquent les acteurs de cette catégorie ne se prononcent pas réellement sur la facilité ou la difficulté à préserver du temps libre, en argumentant que la charge de travail est très fluctuante, qu'à certaines périodes il n'y a pas de place pour le temps libre quand d'autres sont plus faciles à aménager.

Ce n'est pas le cas du dernier groupe d'enquêtés à ce sujet, déclarant rencontrer de grandes difficultés dans la préservation de leur temps personnel. Les enquêtés concernés

évoquent à ce sujet une « charge mentale » trop importante, à entendre comme une difficulté particulière à couper, à arrêter de penser au travail, à réellement se consacrer pleinement aux temps personnels.

> Non c'est très difficile… c'est très dur. Enfin, pour moi, c'est difficile parce que j'ai 30 ans, et que c'est un âge où on commence à penser aux enfants et tout ça. […] Et après, c'est hyper prenant, même si tu ne bosses pas le weekend c'est tout le temps là. En tout ça c'est comme ça que je le vis, je le vis à fond, de façon idéologique et tout ça, mais c'est comme ça que je le vis. J'ai l'impression de donner beaucoup moins de place à ma vie personnelle, amicale, etc., depuis que je fais ce travail (Perrine, 307-315).

Mais les enquêtés peuvent également évoquer une surcharge du travail effective, notamment de préparation et d'élaboration des séquences de cours :

> Au début, pour les débutants, il y a de quoi péter un câble. C'est trop difficile, avec une fiche de préparation pour chaque séance… on doit être très polyvalent nous, on doit savoir tout faire. On doit être performant en math, en sport, en lecture… Donc au début de la carrière ça demande énormément de temps si on veut être performant en tout. Et ça, les conjoints ne le comprennent pas tout le temps. Et puis il y a une lassitude aussi… (Anna, l. 359-363).

Dans les deux cas donnés en illustration, on note que les enquêtés parlent d'un travail qui vient s'immiscer dans les temps de vie personnelle, dont on ne peut se détacher, et qui joue un rôle important dans la vie de la famille, du couple. On peut dès lors le qualifier de « débordant ». Les enseignants de cette catégorie ont également la particularité de mettre en avant les retombées de cette activité débordante sur leurs proches, leur famille proche. Ainsi, Lucile explique que si elle tient dans ce travail, qu'elle qualifie de « chronophage », c'est en partie parce que son conjoint est aussi dans le métier, et qu'ils se comprennent, qu'ils acceptent tous les deux de travailler le weekend quand d'autres ont du temps libre :

> Là où c'est facile, c'est qu'on fait tous les deux le même métier donc en fait on sait que l'autre a besoin de travailler à la maison. Mais je me dis que si j'étais avec quelqu'un d'autre, qui n'a que ses weekends, ça ne serait pas si facile que ça. Parce que les weekends, on a au moins un jour où il faut travailler, alors que la plupart des gens ont leur weekend, peuvent partir, aller voir des amis… faire autre chose (Lucile, l. 250-254).

5.1.2 Représentations du temps libre [ACT]

Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que le rapport à l'activité de loisir soit également hétérogène. Si un premier groupe d'enseignant déclare que les activités de loisir ne peuvent exister que pendant les périodes de vacances, la majorité des enquêtés disent avoir au moins une activité durant la semaine. La définition de l'activité reste alors très subjective : pour certains elle s'inscrit dans une sorte de continuité de l'activité professionnelle, notamment par le biais de lectures sur des sujets autour de la pédagogie, ou de psychologie de l'enfant, quand

pour d'autre l'activité est un moyen de couper, de s'octroyer une pause dans la semaine, principalement grâce à la pratique d'un sport, ou d'une activité culturelle comme le cinéma ou la pratique du théâtre. Si le loisir peut être défini justement par sa nécessaire rupture avec le travail (Dumazedier, 1962, 1974) nous choisissons de faire deux catégories distinctes de ces discours : certains semblent coller à la définition du loisir en se positionnant en dehors de leur espace de pratique, quand d'autres utilisent une partie de leur temps libre à, finalement, approfondir leurs connaissances professionnelles, donc dans une forme de continuité de l'activité. Enfin, durant certains entretiens le sujet de l'activité n'a pas été abordé. Les quatre modalités sur lesquelles se distribuent les enquêtés sur cette variable sont ainsi : 1) l'individu a des activités qui sont liées au travail ; 2) l'individu à des activités de détente, de coupure ; 3) l'enseignant n'a pas d'activité, ou alors très épisodiquement, surtout pendant les vacances ; 4) l'individu n'évoque pas son rapport à l'activité.

5.1.3 Les organisations du travail [JTY]

Les deux variables précédentes questionnent l'organisation du travail des enseignants. Sans s'inscrire dans la lignée des travaux de Rouch ou de Sinigaglia-Amadio et Sinigaglia dédiés à l'étude des logiques organisationnelles cités précédemment (cet objectif aurait requis la mise en œuvre d'un autre appareillage méthodologique), nous avons analysé ce que les enquêtés disent de leur organisation, révélant ainsi des manières de présenter leur rapport au travail invisible. Nous avons demandé, chaque fois que nécessaire, aux enseignants interviewés de raconter une journée type, mais également de dire comment s'organisait leur temps de travail en dehors de la classe dans la semaine et dans l'année. Dès lors, après avoir recensé tous les verbatims liés à la question et réalisé une classification ascendante hiérarchique (CAH), nous avons dégagés quatre types d'organisation.

La première catégorie regroupe des enseignants qui n'ont tout simplement pas d'organisation fixe, ils déclarent s'adapter sans cesse aux afflux de travail, et sont mobiles dans leurs emplois du temps. Dans un second groupe, les enquêtés optent pour une organisation régulière basée sur un travail quotidien au domicile, chaque soir. Un troisième groupe est composé d'enseignants pour qui la majeure partie du travail invisible s'effectue les weekends, pour préparer leur semaine. Cette organisation demande, pour une partie d'entre eux, d'arriver en avance dans leur établissement, pour finir de préparer leur journée, faire les photocopies, préparer la classe, etc. Enfin, le quatrième groupe est constitué des enseignants qui vont plutôt rester dans l'établissement, une fois la journée de classe terminée, pour

préparer le lendemain, mais également mettre à profit tous les temps hors classe dans l'établissement (pause méridienne, récréations, heures sans classe pour les enseignants du collège).

Ce qui est intéressant dans les modalités qui ressortent ainsi des discours, c'est de voir apparaitre des stratégies différentes dans la manière de spatialiser et de circonscrire le travail invisible, donnant alors un aperçu de la frontière existante ou non entre le lieu de travail et le lieu de vie. En effet, pour la majorité des professeurs le travail se fait en grande partie au domicile, le soir et la fin de semaine, et seuls quelques réajustements peuvent se faire dans l'établissement, avant ou après la classe. Cette fusion des temps et des espaces, mise en lumière par les trois variables présentées, permet de mettre au jour des positionnements et des manières différentes d'incarner le métier, de vivre un quotidien plus ou moins accaparé par la pratique professionnelle.

5.2 Le passé convoqué

Forts du double constat que nous venons de poser – le temps de l'activité n'investit pas les mêmes sphères temporelles, l'activité ne s'inscrit pas dans les mêmes espaces – nous pouvons maintenant interroger le rapport au passé dans les récits. Pour ce faire, nous avons vu émerger trois variables dans l'analyse des discours. La première est une variable presque quantitative, puisqu'elle est liée à l'ancrage historique des récits. Ici nous avons mesuré, positionné chronologiquement, le point de départ donné par les individus à la narration de leur histoire d'enseignant. La seconde variable qualifie les manières dont les enseignants parlent de leur expérience. En effet, nous considérons que la capacité à faire expérience est un indicateur de la capacité à inscrire sa pratique dans une histoire, au sein d'un continuum. Enfin, la troisième variable met en lumière ce que les enquêtés disent du passé, comment ils le qualifient, révélant ainsi les représentations de l'avant du métier et le positionnement actuel par rapport à ce qui n'est plus.

5.2.1 La longueur d'onde du passé [LOP]

A travers cette variable, il s'agit de déterminer l'inscription des discours dans le passé. Lors de la première question des entretiens, qui était volontairement très large : « *pouvez-vous me raconter votre histoire d'enseignant ? »*, les enquêtés ont pu démarrer leur récit où ils le souhaitaient. C'est-à-dire que dans leur manière de raconter leur histoire professionnelle, ils ont fait rapidement le choix d'un point de départ. Les résultats montrent

que les histoires professionnelles commencent de quatre façons différentes : soit elles remontent loin dans le temps, en évoquant une forme d'héritage familial, soit elles commencent dès l'enfance, lors de la première inscription dans le système éducatif, soit au moment des premiers choix d'orientation (collège/lycée) ou encore, plus tardivement, au moment de l'insertion professionnelle (études, premières années de la vie active). Dans cette dernière catégorie, nous comptons aussi les cas de réorientation professionnelle.

Tout d'abord, dans la catégorie des histoires inscrites dans l'idée d'un héritage familial, ou d'un milieu familial générateur d'une trajectoire, nous avons deux types d'explication à l'origine de l'évocation de cet héritage. En premier lieu, certains enseignants expliquent le rôle qu'a eu pour eux la transmission du métier d'enseignant qu'exerçait un de leurs parents, ou les deux. C'est le cas de Perrine, qui débute son récit comme suit :

> Moi, à la base, j'ai des parents qui ont toujours travaillé en milieu scolaire, avec un papa qui était prof pour les BTS… plutôt dans le milieu professionnel – il a aussi été directeur de CFA – donc voilà, très porté sur le milieu de l'éducation, et ma mère aussi qui était enseignante dans des collèges et des lycées. Elle a aussi travaillé au rectorat, et même à l'IUFM pendant un temps. Donc toujours dans le monde de l'éducation en tout cas. Donc quand j'étais petite on vivait dans des logements de fonction d'un collège, et je me souviens quand j'étais petite, le mercredi après-midi j'allais dans les couloirs du collège, je faisais du roller, il n'y avait personne. Il n'y avait plus aucun élève alors je faisais du roller, j'allais dans les classes, je dessinais sur le tableau, je faisais la maîtresse. Pareil, quand mon père me gardait pendant les vacances, j'allais au CFA… j'aimais beaucoup ça en fait : aller dans les classes et écrire sur le tableau. Aussi loin que je me souvienne je veux être maîtresse. J'ai toujours voulu faire ça (Perrine, l. 1-11).

Grâce au discours de Perrine, on comprend aisément comment le milieu familial a pu susciter l'envie de devenir enseignante : elle a toujours fréquenté des lieux d'enseignement, a joué à la maitresse dans des classes vides, etc. Mais la notion de transmission familiale ne s'arrête pas à celle d'un métier, par mimétisme. En effet, certains enquêtés n'avaient pas de parents professeurs, mais pour autant débutent leur histoire en évoquant leur propre éducation ou leur milieu familial, pour expliquer ce qui les a poussés vers le professorat. Ainsi, on peut lire dans l'entretien de Justine que son père était fonctionnaire, ce qui lui donnait une « haute idée du fonctionnariat », ou encore, dans le cas de Mickaël, que son éducation, qu'il qualifie de riche culturellement, lui a permis de trouver en l'école un milieu agréable, lui permettant de réussir scolairement sans trop de difficulté.

> Au primaire j'étais une excellente élève, déjà, vraiment, très scolaire, très adaptée au moule proposé par l'école, et j'avais un don pour l'écriture. Donc j'avais organisé certaines manifestations littéraires dans mon école. Et j'ai senti qu'il y avait une espèce d'enjeu citoyen derrière la maitrise de la langue. Comme mon père était lui-même fonctionnaire et que j'avais

> une haute idée du fonctionnariat, en accolant les deux je me suis dit qu'être professeur de français pour l'État ça pourrait être une belle mission (Justine, l. 1-6).

> Alors… globalement moi je suis d'une famille relativement assez aisée, cultivée, etc. Mon père était médecin et ma mère était infirmière. J'ai un petit frère qui est aussi dans l'enseignement : il est prof d'histoire/géo sur Paris, depuis 13 ans. On a plutôt bien réussi dans les études (Mickaël, l. 2-5).

À l'inverse, Valentine évoque un milieu familial modeste, qui explique selon elle son attirance vers l'univers scolaire, mais plus encore, sa reconnaissance envers l'école publique, qu'elle juge être le moteur de son engagement dans l'enseignement.

> Très honnêtement, moi je viens d'un milieu modeste : mon père était ouvrier dans une usine et ma mère est toujours femme de ménage. Et donc à la maison on ne parlait pas beaucoup culture, voilà… et donc c'est vrai que l'école c'était un moteur pour moi, qui pouvait m'apporter plein de choses. Et je me suis vite rendu compte que grâce à l'école, peut-être, on pouvait s'élever socialement. Et puisque j'étais une bonne élève, avec beaucoup d'appétence pour apprendre, beaucoup d'intérêt et de curiosité, j'ai fait un parcours scolaire sans faute, plutôt bon. Et donc je pense que ça a pesé dans mon choix de métier : rendre à l'école ce qu'elle m'avait apporté finalement. Je me suis un peu cherchée, parce que forcément quand on est adolescent… et je me suis beaucoup laissée porter aussi : je me souviens notamment d'un professeur de français qui était excellent (Valentine, l. 1-10).

Ainsi, la notion de milieu familial revient régulièrement chez les enquêtés, soit pour exposer une transmission directe de la vocation d'enseignante, car leurs parents étaient professeurs, soit pour expliquer comment le milieu familial a rendu possible leur orientation. On est ici dans ce que l'on pourrait nommer une forme d'*héritage* : la notion de transmission, héritée de la famille, est saillante. Tout se passe comme si ces enquêtés se positionnaient dans une forme d'inscription dans l'histoire familiale, prolongeant, en quelque sorte, la carrière de leurs parents.

Une deuxième catégorie de discours se détache en évoquant plutôt ce qui serait de l'ordre de la vocation, d'un désir de devenir enseignant qui serait inscrit depuis l'enfance, sans réellement savoir pourquoi. C'est le cas d'Arthur, par exemple, qui se rappelle avoir mimé le métier d'instituteur au CP, ou d'Inès qui parle d'un désir présent depuis qu'elle est « toute petite » :

> Mes tout premiers souvenirs de quand je voulais être prof, professeur des écoles déjà… c'est au CP, quand on devait mimer le métier qu'on voulait faire (Arthur, l. 1-2).

> J'ai toujours voulu enseigner, depuis que je suis petite (Inès, l. 1).

Parfois, ce sentiment de toujours avoir voulu être enseignant s'accompagne d'une explication par le plaisir d'être élève, comme le soulignent Muriel et Lucile.

> Moi j'ai décidé très jeune d'être institutrice. […], parce que j'étais une élève assez bonne, je pense, très scolaire, très disciplinée (Muriel, l.1-2)

> Moi je voulais être prof de math à la base, mais j'ai toujours voulu être prof. J'étais très scolaire, donc j'ai voulu continuer là-dedans (Lucile, l. 1-2).

Un troisième ancrage dans le passé arrive au moment du collège ou du lycée, au moment de l'adolescence, lorsque les premières questions d'orientation émergent. C'est d'ailleurs cette question de l'orientation qui est mise en avant par Théo :

> Au début je ne voulais pas du tout faire ça. Jusqu'en 2n^{d} je voulais faire vétérinaire. Je suis allé à un forum des métiers, où il y avait un vétérinaire. Il m'a demandé différents trucs, ma moyenne et tout, et il m'a dit : « laisse tomber tu n'y arriveras jamais ». Moi, comme un idiot, je l'ai cru. Je me suis dit qu'il fallait que je trouve un autre truc tu vois. J'avais plusieurs profs qui étaient particulièrement bons l'année où j'étais en première. Et j'ai toujours aimé expliquer des trucs, à mes camarades, des choses comme ça. Et vu que ces deux profs là… enfin il y en avait notamment un qui me bluffait parce que je n'étais pas un grand fan des maths et j'adorais aller en maths avec lui, on faisait que des trucs hyper cool à base d'énigmes, des trucs hyper stimulants. Et je me disais qu'il était balèze, parce que même moi qui n'étais pas très fort en maths j'adorais venir. Et je me disais que j'aimerais bien être ce type de prof là (Théo, l. 1-10).

Dans cette catégorie de discours revient souvent la notion de rencontre avec des enseignants, qui auraient transmis l'envie d'enseigner, et suscité des carrières.

Enfin, pour débuter leur histoire de professeur, d'autres enquêtés commencent par évoquer le moment de leurs études, ou de leur entrée dans le monde du travail. Ce point de départ plus tardif que les précédents s'explique de trois manières. Pour certains, comme Coralie, ce serait lié aux différents apports universitaires, qui permettraient de trouver une voie professionnelle :

> Mon histoire de prof a vraiment été très marquée par ma bifurcation en sciences de l'éducation, parce que c'est là que j'ai découvert la pédagogie Freinet. Je ne sais pas pourquoi je me suis toujours intéressée au fait de s'attacher au rythme de l'enfant, et de s'attacher vraiment à la personne de l'enfant, pas seulement en tant qu'élève, mais l'enfant en tant que sujet, ça, ça m'a toujours intéressée. Tu vois, même quand j'étais en IUT de communication d'entreprise, où je me suis perdue pendant 2 ans, j'ai fait un mémoire sur l'école, parce que l'école c'était un peu mon truc depuis le début, et je m'étais intéressée à la loi d'orientation de 1989, sur la façon dont elle avait été communiquée aux enseignants (Coralie, l. 1-8).

L'autre explication qui justifie de débuter son histoire de professeur au moment des études est liée au besoin de se réorienter après un premier parcours qui n'a pas fonctionné, comme ne témoigne Noah :

> En terminale il faut faire un choix et je ne savais pas du tout quoi faire, et je me suis orienté vers la pharmacie. Je commençais aussi à donner des cours de tennis, et ça m'a plu et au bout d'un moment la pharmacie ça n'a pas trop marché. Alors je me suis dit pourquoi pas essayé de faire prof, puis que je voyais qu'à l'école de tennis ça se passait bien. Donc voilà, après j'ai changé de cursus et j'ai pris le cursus biologie pour faire prof de SVT (Noah, l. 1-5).

L'entretien avec Noah met en exergue la nécessité de trouver un métier, de se professionnaliser. Ici, plusieurs facteurs peuvent être décisifs dans le choix d'orientation vers le professorat, comme l'illustre le cas de Sylvie, qui a fait son choix en prenant en compte son parcours, le marché de l'emploi et les possibilités qu'il offrait, et ses circonstances familiales.

> Parce que je pensais que ce n'était pas pour moi, que c'était un métier dont je n'avais pas… ce n'est pas que j'en avais une mauvaise image, mais j'en avais une image… que je pouvais faire mieux. J'avais cette idée, que je pouvais faire mieux que d'être prof. Bon, j'ai beaucoup évolué sur la question, mais à ce moment-là c'était ça l'idée. Et puis après, quand j'ai eu mon DESS d'urbanisme, le marché de l'emploi s'est beaucoup resserré, en très peu de temps d'ailleurs. C'est un DESS qui était en 2 ans, et entre le début et la fin, les offres d'emploi se sont bien réduites. Et puis pour des raisons personnelles, j'ai dû bouger. Je sortais du DESS ici, avec un réseau que je n'ai pas retrouvé quand je me suis retrouvée dans le centre de la France, car je ne connaissais personne. Mon mari, lui, était prof et a eu son premier poste là-bas. Et moi je me suis retrouvée sans aucun réseau… Et là, j'ai commencé à faire des choses. Déjà, quand mon mari faisait ses sorties, avec ses élèves, souvent moi je lui préparais ses sorties, ou je lui faisais ses visites – parce que voilà, à l'époque je n'avais pas de boulot. Et puis j'ai donné des cours à l'Université du Temps Libre. J'avais proposé un cours sur l'histoire de la ville et de l'urbanisme. Et là il y a un monsieur qui m'a dit : « je ne comprends pas pourquoi vous n'êtes pas prof ». Et ça a un peu fait son chemin en fait. Et donc là, je me suis dit que comme je n'avais pas de boulot, je ne risquais pas grand-chose. Donc je me suis inscrite pour essayer, sans grande conviction, pour présenter le CAPES. Je ne l'ai pas présenté, parce qu'après j'ai trouvé du boulot, donc du coup j'ai bossé… et puis, la question s'est reposée quand mon mari a eu sa mutation pour redescendre vivre ici. On est arrivé là, et la question s'est reposée, de savoir ce que j'allais faire. Parce qu'entre-temps j'avais eu un enfant, et je me retrouvais ici, avec un bébé de 2 mois et encore moins de réseau. Donc la première année j'ai cherché du boulot, c'était difficile, et la seconde année je me suis dit qu'il fallait en trouver, et que finalement le concours c'était peut-être une bonne solution (Sylvie, l. 11-32).

Parfois, l'arrivée dans le métier est plus tardive, car elle fait suite à une réorientation professionnelle désirée ou obligée, comme l'illustrent les propos de Magalie et de Johanne :

> **Magalie** : De prof des écoles ? J'ai démarré tard, parce que je ne suis arrivée qu'à 40 ans dans la fonction. Mais j'étais prof dans la formation pour adulte avant. […]
>
> **Enquêteur : Et alors qu'est-ce qui a fait que tu es passée de la formation pour adultes aux enfants ?**
>
> **Magalie** : C'est que j'ai été licenciée. Tout simplement. Au départ je cherchais un peu ce que j'allais faire, et donc j'allais m'orienter plutôt vers l'économie sociale. Et puis, je ne sais pas, en discutant – c'est un peu les aléas de la vie – on m'a dit : mais pourquoi tu ne ferais pas ça ? (Magalie, l. 1-26).
>
> Alors, au début, j'ai fait des études, pas du tout pour être prof : je voulais être juge pour enfants. J'ai donc fait des études de droit. Et puis au niveau « maîtrise », je me suis dit que je n'y arriverais peut-être pas, que psychologiquement ça allait être, peut-être, trop compliqué. J'étais très attirée par la publicité, le monde de la communication, l'image… tout ça me plaisait beaucoup. Du coup j'ai fait un DESS en publicité, en marketing-communication des entreprises. Et puis j'ai eu un stage dans une agence de pub – j'habitais Paris à ce moment-là – et j'ai enchaîné : stage, CDI, boulot… je suis restée 10 ans dans la publicité. Et suite à des problèmes divers et variés, notamment financiers à la fin, j'ai été licenciée et je me suis retrouvée au chômage. La question de la reconversion s'est posée. Comme je voulais travailler avec des enfants depuis un moment… enfin que ça me plaisait, et que je voulais aussi du temps

> avec mes enfants, parce que dans la publicité je n'en avais pas beaucoup, ce métier d'instit me paraissait bien. Comme j'avais déjà un bac+5 j'ai pu… j'ai fait le M1 et le M2, j'ai passé le concours, je l'ai eu, et voilà, j'étais instit (Johanne, l. 1-12).

À la lecture des entretiens, nous pouvons donc retenir quatre points de départ des récits d'enseignants. Certains commencent par évoquer une forme d'héritage, de transmission familiale, quand d'autres rapportent un moment lié à l'enfance, parlent d'un métier qu'ils veulent faire depuis « tout petit ». D'autres encore évoquent le moment de l'adolescence et des premières orientations, quand enfin, une dernière catégorie de discours débute le récit plus tardivement, pour raconter un choix lié aux études ou à une première orientation professionnelle.

5.2.2 La nature de l'expérience [PEX]

La manière dont les enseignants disent avoir appris leur métier montre qu'il existe différentes façons de forger l'expérience nécessaire à l'exercice du professorat, et de se représenter la constitution du capital expérientiel. La formation initiale ne semble être qu'une des différentes modalités d'apprentissage : alors qu'elle reste un repère important pour certains enquêtés, elle ne représente qu'une part infime de la formation pour d'autres. En effet, la notion de confrontation au terrain revient régulièrement, notamment en mettant en avant la richesse des premières années d'enseignement, mais aussi l'idée d'une expérience en constante évolution d'un apprentissage toujours en cours basé sur les interactions avec les élèves ou les pairs. De même, l'autoformation continue, sur des temps moins formels, notamment par la lecture ou la participation à des séminaires et colloques, peut-être envisagée comme une part importante dans la constitution d'une expérience du métier. D'autre part, certains puisent dans leurs expériences antérieures, quand ils étaient formateurs pour adultes, ou animateurs socioculturels quand d'autres parlent de l'importance des actions de formation continue proposées par l'Éducation Nationale. On peut lire également dans certains entretiens l'idée de compétences innées générant la sensation d'être « fait » pour le métier, et de ne pas avoir réellement eu besoin de formation : ce serait un métier qui ne s'apprend pas réellement.

Quand on regroupe ses multiples modalités, on voit apparaitre quatre catégories de représentations de ce qui permet la constitution de l'expérience professionnelle chez les enseignants entretenus.

Premièrement, il y a les enseignants pour qui l'apprentissage du métier repose sur des expériences professionnelles ou amatrices antérieures, sur un apprentissage par

l'expérience de terrain, mais aussi sur la formation initiale. Par contre, les enquêtés de cette catégorie partagent la caractéristique commune de ne pas évoquer de quelconque formation continue personnelle. Il s'agit donc de personnes pour qui le métier d'enseignant s'apprend aussi bien dans le cursus institutionnel que dans l'histoire personnelle, mais qui semblent en avoir terminé avec cette phase de constitution de l'expérience. Ils ont appris un métier que maintenant ils connaissent.

Une deuxième catégorie est constituée d'enseignants qui évoquent leur méthode de formation personnelle, le plus souvent par leurs lectures et leurs propres recherches pour se former. Pour eux, l'apprentissage du métier est avant tout une conquête personnelle, un processus individuel qui demande à l'individu de l'engagement, de l'implication dans son autoformation, le rendant donc responsable de son évolution.

La troisième catégorie de discours évoque d'un apprentissage « sur le tas », d'une immersion rapide sur le terrain. Avec du recul, la situation amuse Sylvie :

> Et bien on est un peu jeté dans la fosse aux lions… [rire]. Je me souviens de la prérentrée, donc à l'IUFM, et ils nous ont présenté un « *kit de secours* », enfin c'était un peu ça, c'était : « *voilà, demain vous êtes en classe, qu'est-ce que vous faites comme leçon ?* » (Sylvie, l. 73-75).

Dès lors, toutes les modalités d'apprentissages sont envisageables, puisque l'apprentissage s'est fait dans une certaine urgence, qu'il a fallu que les enseignants trouvent rapidement des solutions aux problématiques rencontrées. Cette urgence est le plus souvent expliquée par les enquêtés comme le résultat d'une formation initiale trop en décalage avec la pratique : une fois arrivés sur le terrain, les jeunes enseignants doivent apprendre par eux-mêmes. C'est le terrain qui les forme, c'est l'arrivée en classe, la rencontre des collègues, les échecs comme les réussites, ou pour le dire autrement l'ensemble des *feedbacks* rencontrés en situation d'enseignement qui est à la source de leur savoir-faire actuel.

Enfin, une dernière catégorie de discours met en avant l'apprentissage par la multiplication des situations et des publics. Ce qui semble formateur pour ces enseignants se situe principalement dans l'échange avec les élèves, hier comme aujourd'hui. Ces enseignants se disent en formation perpétuelle, et situent leur apprentissage du métier dans l'adaptation continue au public.

5.2.3 Les représentations du passé [RPA]

Mais quel regard portent les enseignants sur le temps qui passe ? Ont-ils eu l'impression de progresser, ont-ils le sentiment que le métier était mieux avant, ou au

contraire que l'enseignement évolue dans la « bonne » direction ? C'est ce que nous avons essayé de déterminer, en les interrogeant sur les évolutions qu'ils avaient pu constater dans leur métier.

Ce qui ressort de l'analyse des verbatims liés au temps est, avant tout, un discours général que l'on pourrait qualifier de *mythe de l'âge d'or*, c'est-à-dire vers un consensus autour d'un passé qui était mieux, moins compliqué, plus insouciant que le présent[1]. Ainsi, certains enquêtés posent que la société, dans son ensemble, et a fortiori le métier d'enseignant, était mieux avant, plus simple. Les élèves avaient des comportements plus faciles, et le métier était mieux valorisé, ce qui le rendait plus attractif, plus stimulant. Une des explications données est de l'ordre de la baisse générale du niveau scolaire, comme l'explique Éléonore :

> Alors moi, l'évolution principale, pour moi, c'est la déperdition totale sur les connaissances. En travail, ça donne un peu de méthodologie, mais très peu d'exigences sur les connaissances. […] Dans beaucoup de familles, les exigences ne peuvent plus exister parce qu'elles n'existent plus chez les professeurs et instituteurs (Éléonore, l. 112-127).

Idée partagée par Élisabeth, qui insiste sur les difficultés liées à l'intégration des élèves en situation de handicap dépourvue de moyens :

> Depuis que la loi impose que tous les enfants de France soient scolarisés, l'enseignement est devenu très difficile. Le handicap doit-être reconnu pour qu'une AVS intervienne auprès de l'élève. Malheureusement, les AVS sont trop peu présentes et nombreuses, elles accompagnent généralement l'élève dans les matières générales, mais pas dans les matières dites « secondaires » (Élisabeth, l. 99-102).

Pour elle, l'évolution des publics accueillis, cumulée à la baisse générale du niveau scolaire qu'elle déplore, rend le métier plus difficile qu'il ne l'était. Pour Philippe, ce qui lui permet de dire « c'était mieux avant » se situe dans l'évolution générale de la société :

> Mon sentiment le plus intime, ça fait réac « c'était mieux avant », mais je trouve que la société, les parents, les profs, les personnes dans le bus, dans la rue… se déresponsabilisent des jeunes. [...] Je trouve que la société laisse beaucoup trop les élèves livrés à eux-mêmes. On pense être avec eux, mais on échange plus, on ne discute plus (Philippe, l. 262-273).

Toutes ces raisons, qu'elles soient sociales, scolaires ou professionnelles, conduisent 19 enseignants de l'échantillon (34 %) à se positionner par rapport à un présent qu'ils jugent

[1] Nous faisons ici allusion à la description donnée par Ovide d'un passé idyllique tel que décrit dans la religion romaine : « L'âge d'or fut semé le premier, qui, sans lois, pratiquait de lui-même la bonne foi et la vertu. On ignorait les châtiments et la crainte. […] sans avoir besoin de soldats, les nations passaient au sein de la paix une vie de doux loisirs » (Ovide, *Les métamorphoses*).

plus sombre que le passé. C'est également le cas de sept autres enquêtés, qui présentent de surcroît la caractéristique d'expliquer que le passé était mieux, car les parents d'élèves étaient moins intrusifs. Pour cette catégorie d'enseignant, ce qui rend leur métier plus difficile d'avant se situe dans le rapport aux familles des élèves, comme l'explique Françoise :

> J'ai l'impression que les parents ont de plus en plus de droits, ce que je peux entendre, de plus en plus un droit de regard sur l'école, une possibilité de participer, mais ça induit dans notre pratique des trucs qui sont vraiment hors de propos (Françoise, l. 156-159).

Ou encore, comme le résume Florine : « *je n'ai pas le souvenir d'avoir été autant embêtée par les parents* » (Florine, l. 190-191). Parmi les 24 enseignants restants, nous pouvons observer une distinction en deux groupes. D'une part, pour certain, le passé est synonyme du début de leur carrière, et par conséquent ils expliquent être mieux aujourd'hui dans leurs fonctions. Pour eux, il y a une évolution positive dans leur métier, du moins de leur point de vue, du côté de leurs pratiques : ils se sentent meilleurs enseignants. Enfin, une dernière catégorie de discours regroupe les enseignants qui parlent d'évolution du métier, de changements dans leurs pratiques, sans pour autant émettre de jugement. Pour eux le monde change, le présent est différent du passé, mais ils ne se positionnent pas quant à la teneur de cette évolution : c'est différent, les problèmes ne sont plus les mêmes, mais il y en a toujours autant.

5.3 Le futur et les projections qui gouvernent le présent

Enfin, cette dernière série de variables permet de décrire la façon dont le futur se manifeste dans les discours des enquêtés. Trois éléments ressortent : la longueur de la projection (à la manière de l'inscription dans le passé, abordée dans la section précédente), la nature des projets et les représentations du futur. Ces trois variables ressemblent aux trois utilisées pour qualifier le passé, puisqu'elles interrogent de la même manière la façon dont le futur est rendu présent dans les discours.

5.3.1 La capacité de projection [LOF]

Un principe de mesure similaire à la mesure de l'inscription dans l'histoire décrite plus haut (LOP) est appliqué pour discriminer la longueur de projection. Pour favoriser la projection, puisqu'*a priori* le futur ne vient pas systématiquement dans une discussion autour de son métier, nous avons toujours demandé, en dernière partie d'entretien, « *et demain* ? ». Cette question, volontairement très vague, devait permettre à chaque enquêté d'aborder le

sujet qu'il souhaitait en réponse. Dès lors, force est de constater que si tous ont dû parler de l'avenir, tous ne se projettent pas aussi loin, ce qui a permis l'identification des longueurs de projection autour de quatre modalités.

Premièrement, il y a la catégorie des futurs invisibles, c'est dire des discours qui n'évoquent pas le futur ou qui qualifient la projection comme étant impossible.

Ensuite, certains discours limitent la projection à un futur proche, c'est-à-dire dans une période de quelques mois, voire quelques années.

Une troisième catégorie de discours circonscrit le futur au temps de la carrière. Les enquêtes de ce groupe limitent leur projection aux frontières de leur profession, évoquant alors leurs souhaits de carrière, leur reconversion éventuelle dans un avenir lointain, ou encore leur retraite.

Enfin, la dernière catégorie est constituée d'enseignants qui évoquent un futur lointain, post-individuel, au long cours. Ici, les enquêtés évoquent l'avenir de la société, des générations à venir, ou encore du réchauffement climatique. Ces futurs évoquent un avenir qui dépasse l'individu ou sa carrière.

5.3.2 La nature des projets [NPR]

De la même manière que rapport à l'expérience permettait plus haut de faire émerger des formes de rapport au passé, la notion de projet sert ici à discriminer des formes de rapport au futur. Cette variable sur la nature des projets (NPR) s'attache à faire émerger les types de projets dans les discours. À partir de l'analyse des entretiens, qui a permis de recenser sept modalités de projet dans les discours, et de leur traitement, nous pouvons présenter plusieurs types de positionnements.

À ceux qui n'ont pas de projet, ou qui n'en évoquent aucun (on peut penser que certains projets très ordinaires n'ont pas valu la peine d'être explicités, ce qui démontre d'un positionnement spécifique à ce qui semble *normal*), viennent s'ajouter ceux qui énoncent des projets sur le très court terme. Ce deuxième groupe d'enseignants parle alors de demande de mutation en cours pour l'année prochaine, ou d'avoir la volonté de changer de niveau à la rentrée suivante, ou encore sont sur le point d'intégrer une formation. Ils sont dès lors suspendus à l'annonce imminente d'un changement très rapproché dans leurs conditions d'exercice du métier, et ne se projettent donc pas au de-là pour le moment.

Ce n'est pas le cas de la troisième catégorie d'enquêtés, qui parlent volontiers de leurs projets sur toute la durée de leur carrière. Les enquêtés évoquent un temps plus long et

se projettent dans des lendemains professionnels : devenir « un jour » directeur d'établissement, reprendre « un jour » des études… Tous ces projets ne sont pas arrêtés dans le temps, et sont en lien direct avec une idée d'ascension / de progression dans leur carrière. Ainsi Chloé exprime son souhait de devenir un jour directrice d'école et Sonia envisage de passer la qualification de formatrice.

Enfin, le dernier groupe d'enseignants évoque des projets plus vagues, dans un futur plus flou et non définissable. À la lecture de ces discours, on pourrait même avancer qu'il s'agit ici majoritairement de non-projets au sein de la carrière enseignante, comme celui, fréquent, de ne pas faire ce métier d'enseignant pour toujours. Si aucune décision n'est prise, si le futur semble flou pour ces enquêtés qui ne savent pas encore comment ils feront ni ce qu'ils feront, ils exposent leur décision comme étant leur projet, ce vers quoi ils tendent. Nous pourrions alors parler de projet enseignant de transition, qui est une autre manière de se projeter dans la durée, en écartant – sans toujours y croire – le définitif de l'assignation enseignante. Mathieu, par exemple, ne sait pas trop vers quoi il souhaite se tourner, peut-être vers le numérique, la vidéo et la musique, mais n'envisage pas de rester professeur, et Lucile émet des doutes quant à sa capacité à pouvoir rester enseignante encore 10 ans, car elle pense qu'avec l'âge elle n'arrivera plus à s'épanouir dans ce métier.

5.3.3 Les représentations du futur [INA]

En dernier lieu, pour traiter des représentations du futur, nous avons fait le choix d'en interroger directement auprès des enquêtés une de ses caractéristiques : son caractère plus ou moins inquiétant. En effet, voulant générer de la prise de parole sur le futur, et après avoir demandé de quoi demain serait fait, nous avons demandé aux enquêtés si le futur les inquiétait, et pourquoi. Là encore, quatre types de discours se distinguent, permettant de situer dans trois types d'espaces différents.

Une première catégorie regroupe les enseignants qui n'abordent pas l'avenir, ou qui répondent qu'ils n'ont aucune inquiétude, qu'« on verra » de quoi demain sera fait.

Un second ensemble d'enquêtés parle parlent d'eux, de leur futur, qui est par définition incertains et donc source d'inquiétudes. Quand ils évoquent l'avenir, c'est pour parler de ce qu'ils deviendront en tant qu'individu, ou pour aborder l'espace de leur classe. Par exemple, Anna et Isadora s'inquiètent de leur endurance dans le métier :

> Oui, un peu quand même. Je trouve qu'on fait un métier difficile, qu'on subit beaucoup (Anna, l. 298).

> Ouais. Je ne sais pas où on va, et je ne sais pas ce que sera notre métier dans 5 ou 10 ans, mais je pense qu'il va se compliquer. Et ouais, il faudra avoir une bonne condition physique et de bons nerfs (Isadora, l. 249-250).

Inquiétude partagée par Muriel, qui questionne son épanouissement dans le futur : « *je suis plus inquiète par rapport à mon épanouissement professionnel : est-ce que je vais faire ce métier parce que je l'ai et qu'on ne peut pas m'en sortir ?* » (Muriel, l. 469-470). La troisième catégorie est composée d'enseignants qui situent leurs discours à un niveau plus méso, en évoquant leurs inquiétudes politiques. Pour eux, le futur semble corrélé aux évolutions de la société, de l'Éducation Nationale ou de l'avenir de l'école publique. Pour résumer ce positionnement, voici ce que Cédric dit de ses inquiétudes :

> Ça me pose davantage un problème sur la place qu'on donne aux enseignants dans la société avec le salaire qu'on leur accorde. Ça me pose un problème dans le sens où on a aussi de plus en plus de mal à recruter, en particulier dans les domaines scientifiques, et ce n'est pas étonnant parce que maintenant il faut avoir un Bac+5 pour devenir enseignant, et que quand tu as un master en science tu as autre chose à foutre que de gagner à peine plus du SMIC en début de carrière quoi. Pourtant on a besoin de profils scientifiques aussi (Cédric, l. 313-319).

Enfin, le dernier groupe d'enseignants qui abordent l'avenir de la planète, de l'écologie, du système capitaliste dans son ensemble, des inégalités croissantes dans le monde, etc. Comme dit Hélène :

> 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, l. 179-182).

Ainsi le futur est évoqué à une échelle large, dans une lecture macroscopique. A la différence des groupes précédents, il renvoie à une position extra-individuelle, en prenant la forme d'une dimension qui dépasse l'individu, qui englobe ce qui est hors d'atteinte, dans une durée indéterminée.

5.4 Synthèse de la description des discours

La première analyse des discours a donc permis l'émergence de variables temporelles et des modalités qui y sont associées. Pour en faciliter la lecture, le tableau ci-dessous résume l'information, en ajoutant les effectifs pour chaque modalité.

Tableau 13 : Récapitulatif des variables temporelles et leurs modalités (entretiens)

Temporalité	Variable	Modalité	Descriptions des modalités	Ni
Passé	Longueur d'onde du passé (LOP)	LOP_1	Histoire familiale	12
		LOP_2	Enfance	10
		LOP_3	Orientation : collège/lycée	8
		LOP_4	Professionnalisation : études et plus tard	20
	Rapport à l'expérience (PEX)	PEX_1	Expériences antérieures, formation initiale	9
		PEX_2	Formation continue personnelle	16
		PEX_3	Expérience pratique, de terrain	14
		PEX_4	Variabilité des expériences, formation continue	11
	Représentations du passé (RPA)	RPA_1	Se sent meilleur professionnel maintenant	14
		RPA_2	Constat neutre : la société a changé	10
		RPA_3	Société, institution et élèves mieux avant	19
		RPA_4	Les parents étaient mieux avant	7
Présent	Pondération travail/vie privée (TVP)	TVP_1	Beaucoup de temps libre	25
		TVP_2	Beaucoup de travail, il faut bien s'organiser	15
		TVP_3	Travail par pic d'activité	5
		TVP_4	Trop de travail, impacte la vie personnelle	5
	Activité de détente (ACT)	ACT_1	Activité de détente liée au travail	8
		ACT_2	Activité de détente « coupure »	21
		ACT_3	Pas d'activité de détente	12
		ACT_4	N'en parle pas	9
	Organisation du travail invisible (JTY)	JTY_1	Travaille à la maison les soirs	7
		JTY_2	Travaille les weekends et arrive en avance	16
		JTY_3	Travaille à l'école	19
		JTY_4	Pas d'organisation fixe	8
Futur	Longueur d'onde du futur (LOF)	LOF_1	Pas de projection	7
		LOF_2	Projections au court terme	13
		LOF_3	Projections sur la carrière	15
		LOF_4	Projections larges	15
	Nature des projets (NPR)	NPR_1	Pas de projets	14
		NPR_2	Projets de mutation	15
		NPR_3	Projets d'évolution sur la carrière	15
		NRP_4	Projection floue : ne veut pas rester prof	6
	Espaces de projection du futur (INA)	INA_1	Pas d'inquiétude	20
		INA_2	Inquiétudes personnelles	14
		INA_3	Inquiétudes quant à l'école, la société	10
		INA_4	Inquiétudes quant à l'avenir de la planète	6

Les variables temporelles et leurs modalités maintenant obtenues, grâce à l'analyse de discours, sont donc traduites et adaptées à l'élargissement de l'enquête par questionnaire (cf. chapitre 3). Dans le prochain chapitre, il s'agira de reprendre les résultats des questionnaires pour faire analyser la manière dont les modalités de ces variables s'articulent,

faisant ainsi émerger des profils de liaisons intratemporelles. Pour conclure ce présent chapitre, un second tableau est présenté, qui montre la répartition des modalités de réponses sur ces mêmes variables lors de la diffusion du questionnaire.

Tableau 14 : Récapitulatif des variables temporelles et leurs modalités (questionnaires)

Temporalité	Variable	Modalité	Descriptions des modalités	Ni
Passé	Longueur d'onde du passé (LOP)	LOP_1	Histoire familiale	63
		LOP_2	Enfance	195
		LOP_3	Orientation : collège/lycée	123
		LOP_4	Professionnalisation : études et plus tard	295
	Rapport à l'expérience (PEX)	PEX_1	Formation initiale	13
		PEX_2	Formation constante, par les pairs	478
		PEX_3	Entrée sur le terrain	91
		PEX_4	Formation continue officielle	94
	Représentations du passé (RPA)	RPA_1	Evolution personnelle et matérielle (classe)	142
		RPA_2	Meilleur travail en équipe	297
		RPA_3	Meilleure EN, se modernise	88
		RPA_4	C'était mieux avant	135
Présent	Pondération travail/vie privée (TVP)	TVP_1	Beaucoup de temps libre	99
		TVP_2	Beaucoup de travail, il faut bien s'organiser	349
		TVP_3	Trop de travail, il faut savoir ralentir	123
		TVP_4	Trop de travail, trop difficile	105
	Activité de détente (ACT)	ACT_1	Activités de loisirs	290
		ACT_2	Activités en fonction des pics de travail	310
		ACT_3	Pas d'activité de détente	76
	Organisation du travail invisible (JTY)	JTY_1	Travaille dans l'établissement et les vacances	134
		JTY_2	Travaille à la maison les soirs et les weekends	330
		JTY_3	Pas d'organisation fixe	212
Futur	Nature des projets (NPR)	NPR_1	Pas de projets	104
		NPR_2	Projets ordinaires	226
		NPR_3	Projets d'évolution sur la carrière	138
		NRP_4	Projection large	208
	Espaces de projection du futur (INA)	INA_1	Pas d'inquiétude	60
		INA_2	Inquiétudes personnelles	59
		INA_3	Inquiétudes quant à l'école, la société	511
		INA_4	Inquiétudes quant à l'avenir de la planète	27

CHAPITRE 6 : DES LIAISONS INTRATEMPORELLES AUX PROFESSIONNALITES : TROIS PROFILS D'ENSEIGNANTS

Ce chapitre s'inscrit comme prolongement de la démarche inductive proposée dans le chapitre précédent. Il vise à opérer un pas de plus dans l'entreprise de description des rapports au temps entretenus par les enseignants en dégageant, sur la base des variables issues des premières analyses, ce que nous désignerons ici comme des profils de liaisons intratemporelles, c'est-à-dire les manières spécifiques dont s'articulent ce que Saint Augustin appelait « *le présent du passé, le présent du présent et le présent de l'avenir* » (Saint Augustin, XI, chapitre 20). Ainsi, grâce aux résultats obtenus lors de l'enquête par questionnaire, un regroupement des variables temporelles, puis une typologie des positionnements au sein de l'espace des modalités permet l'émergence de façons dont le temps de la pratique s'articule, entre rapports au présent, au passé et au futur, faisant apparaitre des liens entre les manières d'inscrire la pratique, de la vivre au quotidien et de la projeter. Ainsi, nous exposerons la phase de traitement des variables temporelles dans les questionnaires, puis les profils obtenus, dont nous analyserons les liaisons intratemporelles, pour terminer ce chapitre, et conclure la partie, par l'émergence de profils de professionnalités.

6.1 Faire émerger des profils de liaisons intratemporelles par l'outil statistique

Dans la lignée de cette enquête, et afin de mettre au jour des manières dont le temps est vécu par les enseignants, il faut regarder comme les modalités des variables temporelles s'articulent les unes avec les autres. Pour ce faire, nous avons eu recourt à l'outil statistique pour traiter les données recueillies dans la phase de questionnaire.

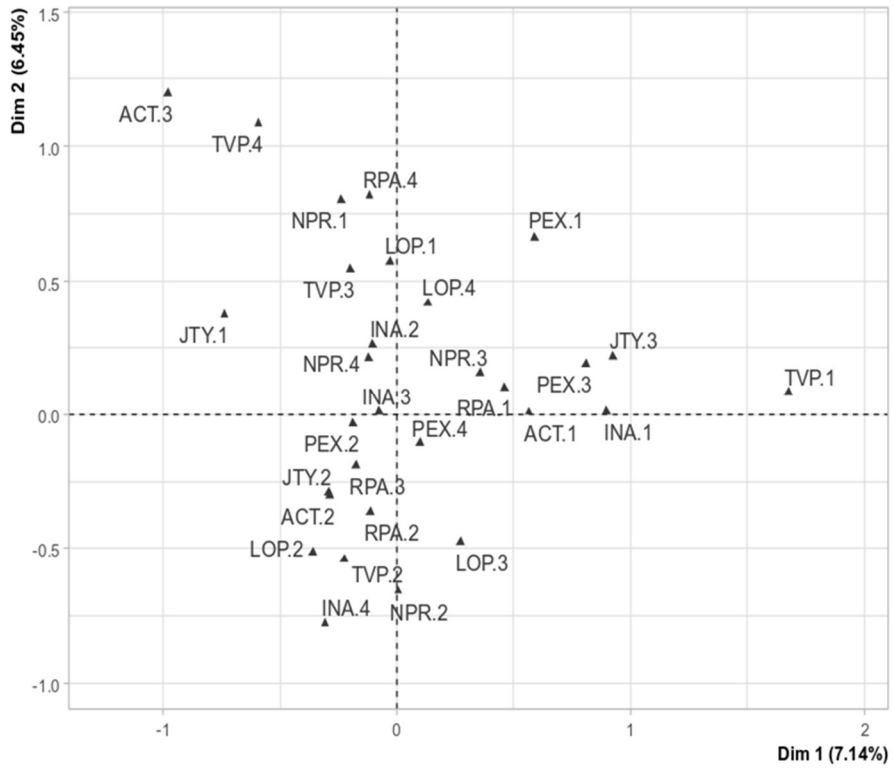
6.1.1 Faire fonctionner ensemble les variables

L'analyse par correspondances multiples (ACM) est une analyse factorielle qui permet la mise en correspondance de données qualitatives, et dans cas de cette étude,

principalement catégorielles[1]. Le recours à cet outil permet d'étudier le lien entre les variables, ce qui, dans cette phase de la recherche, nous intéresse particulièrement, puisqu'il s'agira ainsi de faire émerger des liens entre les manières dont le passé et le futur sont présents, et celles dont le présent occupe « l'attention ».

A partir des questionnaires recueillis (N = 676), nous avons donc généré une ACM prenant en compte uniquement les variables temporelles, au nombre de 8, et le total de leurs modalités, soit 30 (Tableau 14 p. 103). Pour générer cette ACM, nous avons fait le choix de conserver l'intégralité des dimensions, et donc de garder 100 % de l'information. Sur l'ensemble des 22 dimensions, nous avons donc 100 % d'inertie, soit une inertie moyenne de 4,5 % par dimension. Notons dès lors que les deux premières dimensions présentées dans le graphique ci-dessous, qui contiennent à elles deux 13,59 % de représentation de l'information, sont en réalité très fortes puisqu'elles possèdent plus de trois fois l'inertie moyenne.

Figure 6 : ACM des variables temporelles (questionnaires)

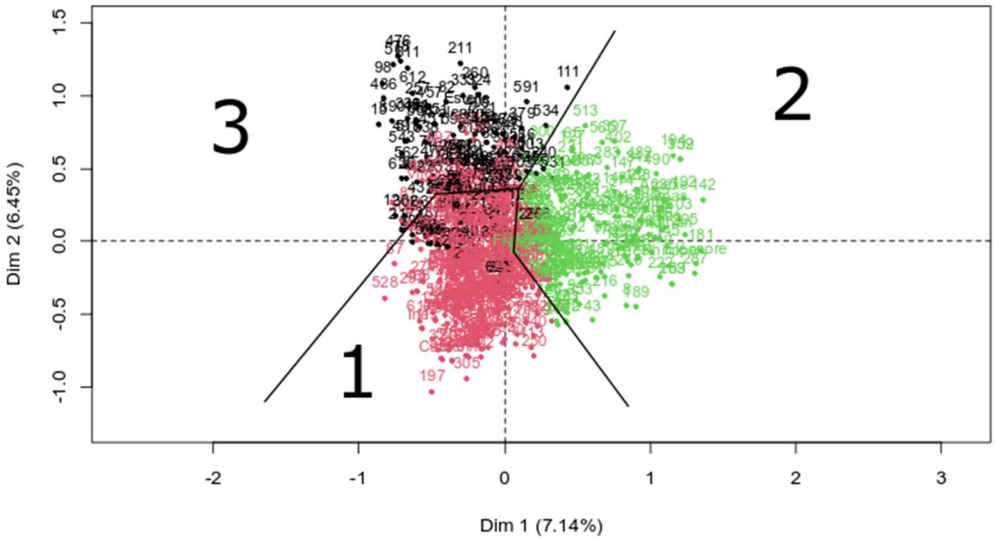


[1] Les variables LOF et LOP peuvent certainement être qualifiées d'ordinales, cependant cette distinction sémantique n'influence ni le traitement ni l'analyse, ce qui nous amène à ne pas les distinguer.

Nous obtenons ainsi une représentation graphique qui permet de visualiser les proximités et les écarts entre les modalités des variables temporelles sur la base des manières dont ont été renseignés les questionnaires. D'un rapide regard, nous pouvons par exemple noter que les modalités « *pas d'activité de détente* » (ACT_3) et « *trop de travail, trop difficile* » (TVP_4) affichent une certaine proximité, et sont toutes deux éloignées de « *beaucoup de travail, il faut s'organiser* » (TVP_2), qui, elle, semble fonctionner avec la modalité « *activité de détente en fonction des pics de travail* » (ACT_2). Ainsi, la forme globale du graphique, en « croissant », laisse présager trois ensembles de modalités : en haut à gauche, au milieu à droite, et en bas à gauche.

Etant donné la méthodologie utilisée pour la constitution de profils, l'ACM n'est qu'une étape vers la constitution de catégories. Nous ne chercherons pas à qualifier les axes plus en détail, puisque leur analyse serait redondante avec celle des catégories obtenues. Les enquêtés maintenant positionnés sur les axes de l'ACM, une opération de classification ascendante hiérarchique (CAH) – méthode que nous avons déjà exposée en amont – sur la métrique euclidienne, est lancée. Le gain d'inertie présentant un premier coude au-delà de trois classes – puis un second après cinq classes – nous faisons le choix de nous limiter à trois catégories. Graphiquement, nous retrouvons alors sur le nuage de points la polarisation autour des trois ensembles déjà visibles sur l'ACM :

Figure 7 : CAH sur l'ACM des variables temporelles (questionnaires)



L'effet de proximité que nous pouvons observer entre des enquêtés de classes différentes, c'est-à-dire le manque de clarté parfois entre les catégories, est lié au nombre de dimensions : sur le graphique nous n'en représentons que deux (2D) alors qu'en réalité les

coordonnées des individus sont positionnées sur l'ensemble des dimensions, et ce qui peut paraitre proche graphiquement est plus éloigné qu'on ne peut se le représenter. Les trois profils maintenant obtenus, nous pouvons analyser plus finement leur constitution et leurs caractéristiques.

6.1.2 Description des profils temporels par les modalités

Maintenant que des catégories sont obtenues, nous pouvons regarder précisément à quelles modalités elles correspondent de manière significative, c'est-à-dire avec une valeur de $p < 0,05$. Ne regardant que les modalités significatives, l'ensemble des 30 modalités ne sera donc pas représenté. La première catégorie, numéro 1 sur le graphique, regroupe les enseignants qui partagent principalement les modalités suivantes :

Tableau 15 : Description par les modalités de la catégorie 1 de profil temporel (Ni = 363)

Modalité		Mod/Cla	Global	p.value
TVP_2	Beaucoup de travail, il faut bien s'organiser	68,3 %	51,6 %	< 0,001
RPA_2	Meilleur travail en équipe	58,1 %	43,9 %	< 0,001
ACT_2	Activités en fonction des pics de travail	59,2 %	45,85 %	< 0,001
PEX_2	Formation constante, par les pairs	80,1 %	70,7 %	< 0,001
LOP_2	Enfance	37,7 %	28,8 %	< 0,001
JTY_2	Travaille à la maison les soirs et les weekends	58,4 %	48,8 %	< 0,001
NPR_4	Projection large	38,5 %	30,7 %	< 0,001
INA_3	Inquiétudes quant à l'école, la société	82,6 %	75,5 %	< 0,001
NPR_2	Projets ordinaires	41 %	33,4 %	< 0,001
JTY_1	Travaille dans l'établissement et les vacances	25,6 %	19,8 %	< 0,001
TVP_3	Trop de travail, il faut savoir ralentir	20,9 %	18,1 %	< 0,05

Mod/Cla = pourcentage d'individus de cette classe correspondant à la modalité ; Global = pourcentage total d'individus par modalité ; p.value = valeur de p

À partir de ces modalités, un profil type de rapport au temps peut se lire, auquel appartiennent plus ou moins fortement les 363 questionnaires qui y sont rattachés. Les modalités de ce tableau sont inscrites par ordre de valeur de *p*, c'est-à-dire de la modalité la plus significative à la moins significative, toujours dans la norme de $p < 0,05$. Mais pour lire ce tableau, nous pouvons également nous référencer à la première colonne, qui donne le pourcentage d'enseignants de cette classe (ni = 363) qui sont inscrits dans la modalité correspondante. Ainsi, ce profil se caractérise par l'importance donnée à la conception d'un métier en constante évolution, auquel on se forme en continu, et dont le travail avec les pairs est essentiel pour continuer d'évoluer (PEX_2, 80,1 %). De plus, nous pouvons lire dans ce tableau que le futur de l'école, du métier, mais aussi de l'évolution de la société, est une

source importante d'inquiétudes pour ce profil (INA_3, 82,6 %). Enfin, avant d'analyser plus en détail l'ensemble des résultats, notons que la modalité la plus significative de ce profil décrit le métier comme étant conséquent, et imposant une bonne organisation entre le travail et la vie privée (TVP_2, 68,3 %).

À l'inverse, le deuxième profil obtenu par le traitement des questionnaires, sur la base de 171 d'entre eux, présente le métier enseignant comme confortable en termes de temps de travail. 73 % des enseignants de ce groupe déclarent avoir du temps pour les activités de loisirs, et n'ont pas d'inquiétudes particulières quant à l'avenir, leur principal projet, pour 29,8 % d'entre eux, étant d'évoluer dans leur carrière. Si la première catégorie insiste sur la nécessité de rigueur dans l'organisation du travail, ces enseignants déclarent ne pas avoir besoin d'une organisation fixe (JTY_3, 70,1 %). Pour eux, la formation au métier est liée à la formation initiale, mais surtout à l'arrivée sur le terrain : c'est lors de leurs premières années d'enseignement qu'ils ont appris le métier (PEX_3, 26,9 %).

Tableau 16 : Description par les modalités de la catégorie 2 de profil temporel (Ni = 171)

Modalité		Mod/Cla	Global	p.value
TVP_1	Beaucoup de temps libre	52,6 %	14,6 %	< 0,001
JTY_3	Pas d'organisation fixe	70,1 %	31,3 %	< 0,001
ACT_1	Activités de loisirs	73,0 %	42,8 %	< 0,001
INA_1	Pas d'inquiétude	21,6 %	8,8 %	< 0,001
PEX_3	Entrée sur le terrain	26,9 %	13,4 %	< 0,001
RPA_1	Evolution personnelle et matérielle	33,3 %	21 %	< 0,001
NPR_3	Projets d'évolution sur la carrière	29,8 %	20,4 %	< 0,001
LOP_4	Professionnalisation : études et plus tard	54,3 %	43,6 %	< 0,002
LOP_3	Orientation : collège/lycée	24 ,5 %	18,1 %	< 0,02
PEX_1	Formation initiale	4 %	1,9 %	< 0,04

Mod/Cla = pourcentage d'individus de cette classe correspondant à la modalité ; Global = pourcentage total d'individus par modalité ; p.value = valeur de p

Enfin, le troisième profil, constitué sur la base de 142 réponses au questionnaire, présente des caractéristiques assez opposées aux deux autres, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 17 : Description par les modalités de la catégorie 3 de profil temporel (Ni = 142)

Modalité		Mod/Cla	Global	p.value
ACT_3	Pas d'activité de détente	47,1 %	11,2 %	< 0,001
TVP_4	Trop de travail, trop difficile	47,1 %	15,5 %	< 0,001
NPR_1	Pas de projets	38 %	15,3 %	< 0,001
RPA_4	C'était mieux avant	42,2 %	19,9 %	< 0,001
INA_2	Inquiétudes personnelles	19,7 %	8,7 %	< 0,001
RPA_3	Meilleure EN, se modernise	23,2 %	13 %	< 0,001
NPR_3	Projets d'évolution sur la carrière	28,8 %	20,4 %	< 0,007
PEX_1	Formation initiale	4,2 %	1,9 %	< 0,05

Mod/Cla = pourcentage d'individus de cette classe correspondant à la modalité ; Global = pourcentage total d'individus par modalité ; p.value = valeur de p

On peut lire ici une conception du travail enseignant vécu comme envahissant, dont on ne peut s'extraire : les enquêtés trouvent le labeur enseignant trop difficile (TVP_4, 47,1 %), et disent ne pas pouvoir s'autoriser de temps d'activité de détente (ACT_3, 47,1 %). S'ils ont des inquiétudes sur leur capacité future à tenir dans le métier, ils semblent majoritairement moins aptes à se projeter dans l'avenir – NPR_1 étant plus fort que NPR_3, à 38 % contre 4 %.

Ainsi, grâce au traitement des entretiens, nous sommes parvenu à opérationnaliser 8 variables temporelles qui ont été intégrées à un questionnaire, plus large, autour des pratiques professionnelles enseignantes. En concentrant, dans un premier temps, l'analyse des questionnaires uniquement sur les variables temporelles, à l'aide des outils statistiques d'analyse à correspondances multiples (ACM) et de classification (CAH), nous avons obtenu trois profils types de manières d'agencer ces variables.

6.2 De l'articulation des temps : émergence de plusieurs types de liaisons intratemporelles

L'enquête montre, dans un premier temps, des profils constitués de groupement de modalités des variables temporelles. Ce faisant, nous voyons fonctionner ensemble des manières de qualifier le passé, le présent et le futur, et ainsi émerger, dans ces articulations, des formes de liaisons intratemporelles. Ces dernières, que nous avons définies au chapitre 2 comme un outil, permettent de considérer le présent à l'aune de ce qui « *mord, derrière et devant nous, sur l'avant et sur l'après* » (Bensa, 1997, 7). Dans la suite de ce chapitre, l'analyse des différents types d'articulations entre les modalités temporelles met en avant trois manières spécifiques dont les enseignants habitent le temps, rendant ainsi saillantes certaines caractéristiques des liaisons intratemporelles.

6.2.1 La longueur des liaisons intratemporelles passées et futures

Le premier profil obtenu est celui qui remonte le plus loin dans le passé. En effet, l'enfance est le point de départ de l'histoire professionnelle des enseignants de ce groupe. D'après eux, s'ils sont enseignants aujourd'hui, c'est la conséquence d'une histoire construite depuis leur enfance, ce qui nous permet de qualifier leur pratique comme étant ancrée historiquement, puisque rattachée à leur histoire personnelle depuis qu'ils sont enfants, qui a donc débuté bien avant leur entrée en formation. Au sujet du futur, ce profil d'enseignant projette le discours sur un avenir large, post-individuel. En effet, lorsqu'ils expriment leurs inquiétudes, ils abordent l'avenir sur système éducatif français, ou encore l'évolution de la société. Et lorsque la notion de projet est déployée, ils envisagent un futur lointain, et parlent facilement de projets sur le long terme, c'est-à-dire qui ne se réaliseront pas nécessairement et qui ne sont pas définis temporellement, tels que « ouvrir un café associatif », « investir dans l'immobilier », « reprendre des études de langue » ou « faire une thèse » (extraits du questionnaire).On peut donc parler d'un profil inscrit dans un « halo-temporel » (Husserl, 1996) relativement large, le souvenir mobilisé allant jusqu'à l'enfance, mais également inscrit à un avenir lointain.

Le deuxième profil présente un ancrage moins profond, que nous pourrions qualifier de médium. En effet, l'histoire de ces enseignants débute plus tardivement, soit à l'adolescence, au moment de leurs premières orientations, soit au moment des études, voire après une première expérience professionnelle. On lit ici une histoire moins intime, moins liée à la notion d'enfance, mais plus amenée comme l'aboutissement d'une réflexion sur

l'insertion professionnelle, à la manière des propos recueillis dans le chapitre précédent. À l'autre extrémité, la projection vers le futur est présente, mais moins lointaine que celle du premier profil : les enseignants correspondant à ce profil se projettent vers une évolution professionnelle, abordant ainsi les années de carrière devant eux.

Enfin, le troisième profil comporte la particularité de ne pas avoir d'inscription claire dans le passé, de ne pas inscrire de début à leur histoire professionnelle. Déracinés, ou du moins ne faisant pas valoir de racines, les enseignants de ce groupe ont également la particularité de ne pas avoir de projet, pour 38 % d'entre eux, ou, dans une moindre mesure, des projets d'évolution sur la carrière (28,8 %). Incontestablement, parmi les trois profils c'est celui le moins ancré dans un temps épais, ni dans un long passé, ni dans un futur très projeté.

Par conséquent les résultats montrent ici trois longueurs de liaisons intratemporelles : large, médium, et courte. La symétrie est intéressante, car tout se passe comme si la capacité d'inscription et celle de projection étaient liées, comme si le rapport au passé pouvait provoquer des formes de rapport au futur, laissant présager ce que Chesneaux appelait le « *dialogue fondateur entre le présent, le passé, l'avenir* » (Chesneaux, 1997).

6.2.2 La teneur des liaisons intratemporelles gouvernée par le présent

Les profils obtenus se caractérisent et se différencient également dans la manière de qualifier le temps présent, passé et futur. Tout d'abord, quand il s'agit de parler du passé, le point de vue est nécessairement situé par rapport au présent : on ne peut que le qualifier par rapport à aujourd'hui. Ainsi, les enseignants du premier profil définissent le passé comme dépassé, puisque pour eux le métier serait meilleur aujourd'hui qu'il ne l'était hier. Pour 58,1 % d'entre eux, le travail en équipe est mieux, et par cette affirmation nous pouvons en déduire qu'il n'était pas satisfaisant avant. À une autre échelle, puisqu'individuelle cette fois-ci, les enseignants du second profil tiennent un discours allant dans le même sens. Pour eux, le passé renvoie à leur progrès dans l'exercice de leur métier. Pour le dire autrement, ils se sentent maintenant meilleurs dans leurs fonctions qu'ils ne l'étaient en début de carrière. Ces notions d'évolution positive du métier et de progrès personnels, qui définissent le passé comme dépassé, obsolète, ne sont pas lisibles dans les caractéristiques du troisième profil. Pour les enseignants de ce groupe, le passé est, à l'inverse, synonyme d'une époque meilleure que le présent, renvoyant à ce que nous avons défini plus haut comme *le mythe de l'âge d'or*.

Ceci peut s'interpréter via le prisme des représentations données du présent par les enseignants du profil 3. En effet, pour eux, le présent de la pratique est trop chronophage, trop

difficile, et le quotidien du travail enseignant ne leur permet pas d'avoir d'activité de détente. Mettant bout à bout leur représentation du passé (comme meilleure que le présent) et celle du présent de la pratique, comme trop difficile, on peut dès lors avancer que pour les enseignants de ce profil la pratique, et les conditions d'exercice de celle-ci, sont devenues difficiles. Les enseignants du deuxième profil ne définissent pas le présent comme dévorant tous les temps, puisqu'ils déclarent à l'inverse que c'est un métier qui permet, qui favorise le temps libre. D'ailleurs, ils peuvent préserver du temps pour leurs activités de détente, et n'ont pas nécessairement besoin d'une organisation fixe dans leur travail « hors classe ». Ce qui les distingue du premier profil, dont les enseignants concernés déclarent avoir besoin d'une organisation rigoureuse pour pratiquer correctement leur métier. Ils adaptent d'ailleurs leurs temps d'activité en fonction de ce que leur temps de travail leur permet : le temps dédié aux loisirs est pour eux une variable d'ajustement, qu'ils ajustent en fonction des pics d'activité. De ces trois conceptions du présent de la pratique, nous voyons émerger un rapport au présent qui souligne trois formes d'*attention* différentes, pour reprendre le vocabulaire de Saint Augustin. Pour certains, il demande une attention particulière afin de cohabiter avec l'activité professionnelle (profil un), pour d'autres il ne semble pas accaparant (profil deux), et pour les derniers il nécessite toute l'attention (profil trois).

Au point que les enseignants dont toute l'attention est accaparée par le présent ne se projettent que très peu – rappelons ici que ce sont les mêmes qui, déjà, s'inscrivaient très peu dans le passé. En effet, pour eux le futur est source d'inquiétudes personnelles, liées à leur capacité à durer dans le métier (cf chapitre 5). Ils projettent les conditions du présent, qu'ils trouvent difficiles, dans l'avenir en se posant la question du futur en termes de reproduction de leur présent. Ainsi, leur futur est également accaparé par leur présent : c'est le présent qui dicte leur représentation de l'avenir. Les enseignants du deuxième profil, quant à eux, ne s'inquiètent pas de l'avenir, et y projettent seulement la continuité de leur carrière. Enfin, les enseignants du premier profil donnent une définition du futur comme inquiétant, pas au niveau personnel, mais à l'échelle de la société, ou plus précisément de l'école publique. Pour eux, à la manière des propos recueillis lors de la phase d'entretiens, les choix politiques, l'environnement social et la question écologique montrent une évolution de la société qui ne va pas dans le bon sens.

À travers la manière dont les enseignants qualifient les temps passé, présent et futur, on peut dégager trois façons différentes d'habiter le temps, et de l'articuler. Les résultats

montrent que le rapport au présent de la pratique est prédominant pour définir le passé et l'avenir. Ce constat, comme celui précédemment fait d'une forme de symétrie dans les profils entre la longueur des liaisons intratemporelles dans le passé et dans le futur, permet d'avancer de nouvelles réflexions en matière de temps vécu.

6.2.3 Le fonctionnement des liaisons intratemporelles

Tout d'abord, l'expérience montre que les liaisons intratemporelles sont un outil pertinent pour la typologie des manières de vivre le temps, d'habiter le temps (Chesneaux, 1997). En effet, reprenant la notion de dialogue entre les temps, cet outil permet la mise en exergue de trois types d'articulation du temps, en interrogeant dans un premier temps le lien entre la capacité d'inscription, celle de projection, et la manière de vivre le présent de la pratique.

À l'instar d'Hartog, lorsqu'il définit les régimes d'historicité, il n'est pas question de nier l'existence du temps pour tous les enseignants : il est évident que toutes et tous vivent dans le temps. Cependant, la méthode met en exergue les manières spécifiques dont le temps est habité par les enseignants. Ce faisant, les résultats obtenus montrent que le présent de la pratique, l'observable, est partie prenante d'une temporalité subjective, d'une histoire incorporée qui, de manière conjuguée avec le présent, permet ou interdit des types de lecture de l'avenir. Ainsi, c'est à partir des conditions présentes que sont mobilisés et interprétés le passé et l'avenir. Au sujet du passé, c'est sans doute pour cela que Saint Augustin parlait du temps du *souvenir*, et que Husserl traitait de la question du halo temporel, c'est-à-dire d'un passé toujours existant dans le présent, qui ne peut exister que grâce au présent. Posons, avec Bourdieu, que l'histoire incorporée, mobilisée de façon intentionnelle ou non, ne se manifeste qu'en fonction de la situation présente (Bourdieu, 1980). Pour le dire autrement, la madeleine peut rappeler un souvenir précis comme chez Proust – émergence consciente d'un élément du passé – et l'histoire incorporée n'a de cesse de se manifester dans les actes du quotidien – manifestation inconsciente du passé. C'est donc bien le présent, les situations et les conditions du présent, qui structure le rapport au passé. Au sujet du futur, on voit dans les profils obtenus un lien se dessiner entre la capacité de mobiliser le passé et celle de se projeter. Tout se passe comme si, là encore, la manière de vivre le présent gouvernait la manière d'envisager l'avenir. Ceci est d'autant plus lisible avec le troisième profil, qui, débordé par le présent, n'inscrit que peu sa pratique dans le passé et se projette moins que les autres profils : un présent

omniprésent, qui accapare toute l'attention, rend difficile, voire impossible, la lecture du futur.

Enfin, par la méthode, nous voyons se déployer des manières d'habiter le temps sur la base d'occurrences, signifiant dès lors qu'elles sont partagées. Par leur caractère collectif, les trois profils établis, ces « familles » de temps vécu, nous apprennent que leur construction est liée à un certain nombre de facteurs extérieurs, culturels, sociaux, professionnels, linguistiques, etc. Ainsi, s'ouvre la possibilité d'étudier les facteurs structurants du rapport au temps, à travers la dialectique temps vécu / rapport à la pratique. Pour ce faire, il s'agit dans un premier temps d'extraire de cette phase de la recherche les informations liées au rapport au métier, et ainsi de faire émerger des formes de professionnalités.

6.3 Description, analyse et qualification des trois profils obtenus

Au-delà des liaisons intratemporelles, parce que l'enquête s'adresse à des enseignants et qu'elle est centrée sur leur pratique, les trois profils obtenus mettent également en évidence trois positionnements différents quant au temps du métier, révélateurs, *in fine*, de rapports avec la pratique. L'analyse des représentations de la pratique à partir des modalités temporelles nous conduit à qualifier les trois profils en termes de professionnalités.

6.3.1 La professionnalité de l'ajustement

Le premier profil, constitué à partir du regroupement de 363 questionnaires, est donc celui qui inscrit le plus sa pratique dans le passé comme dans le futur. À la lecture des modalités qui ont constitué ce profil, et en comparaison avec les autres profils, trois axes définitoires du rapport au métier caractéristique de ce profil sont lisibles.

Premièrement, l'importance des pairs est notable. En effet, les enseignants correspondant à ce profil soulignent à deux reprises la dimension collective de leur pratique, chaque fois en des termes positifs. Pour eux, leur apprentissage du métier, leur formation, repose sur les échanges avec leurs collègues (80,1 %). De plus, ils considèrent comme une évolution positive du métier l'introduction ou la multiplication du travail en équipe (58,1 %). Les deux peuvent être liés, mais pas nécessairement. Cependant, nous pouvons dire que les enquêtes de ce profil donnent une importance particulière au groupe enseignant, ce qui les différencie des autres profils.

D'autre part, pour les enquêtés de ce groupe, le présent de la pratique prend un temps important, qui nécessite d'être dans une forme constante de management et d'organisation des

temps. Ainsi, pour 58,4 % d'entre eux, le travail invisible est quotidien, même pendant les weekends, et une solide organisation est nécessaire (68,3 %). Dans cette organisation nécessaire, nous avions déjà souligné que l'activité de détente était la variable d'ajustement, le temps qui peut être sacrifié pour mener à bien les autres (professionnels et familiaux).

Enfin, la dernière caractéristique du positionnement professionnel de ce profil est d'être dans une sorte d'ajustement permanent. En lien avec le point précédent, les enquêtés concernés déclarent avoir besoin de « savoir ralentir », de devoir savoir se ménager (20,9 %). On lit ici un investissement qui peut sans doute parfois aller jusqu'à une forme d'épuisement, et le besoin, grâce certainement à la solide organisation définie comme nécessaire, de savoir se ménager pour continuer. À ce point s'ajoute la définition de la formation comme prise dans un processus jamais achevé. Toutes ces caractéristiques montrent un rapport au métier comme en constante négociation des temps, d'un présent de la pratique avec lequel il faut négocier, le tout dans un ajustement permanent. À partir de cette première analyse, nous pouvons parler ici d'une professionnalité l'ajustement, qui demande un éternel ajustement tant au niveau de la formation, que de l'organisation et du travail en équipe.

6.3.2 La professionnalité de la maîtrise

Le deuxième profil est constitué du regroupement de 171 questionnaires, et est donc celui qui inscrit sa pratique dans le passé comme dans le futur de manière intermédiaire par rapport aux deux autres profils. Là encore, en trois points, nous pouvons définir les caractéristiques spécifiques du rapport au métier de ce groupe d'enseignants.

La première caractéristique est la définition de l'apprentissage du métier comme étant abouti. Contrairement au profil précédent, l'apprentissage du métier semble arrêté à la formation initiale et aux premières années de la pratique, celles d'arrivée sur le terrain, relégué à un passé plus figé. Cette définition vient en rupture avec la notion de processus par définition toujours en cours citée plus haut.

D'autre part, le sujet le plus discriminant de ce profil est sans conteste celui du présent de la pratique. Ici, le métier enseignant est décrit comme « confortable », dans le sens où il permet aux enseignants d'avoir beaucoup de temps pour eux. La gestion du temps est si fluide qu'elle n'impose pas d'organisation rigoureuse comme le soulignait le premier profil. Les enseignants de ce groupe ont adopté une organisation libre du travail, tout en préservant leur temps d'activités de détente.

Enfin, l'ensemble laisse transparaitre un rapport apaisé au métier. La gestion du présent ne semble pas être un problème, et ces enquêtés déclarent ne pas s'inquiéter pour l'avenir, ce qui peut sans doute expliquer qu'ils se projettent dans la continuité de leur carrière. Pour le dire simplement, la pratique semble ici maîtrisée, dans le sens où elle n'est pas débordante sur les autres temps de la vie, qu'elle semble plus simple dans son organisation, et que le métier semble contrôlé par ces enseignants pour qui l'apprentissage renvoie nécessairement au début de leur carrière. Pour la suite de ce travail, nous nommerons donc ce profil « professionnalité de la maîtrise ».

6.3.3 Le profil de professionnalité du "faire face"

Enfin, le troisième profil nous montre un présent relativement déraciné de son passé, mais aussi de son avenir. Constitué à partir du regroupement de 142 questionnaires, ce profil est donc celui qui inscrit le moins sa pratique dans le temps, et qui montre une forme d'omniprésence de la pratique.

Pour les enseignants de ce profil, le métier est trop chronophage, et donc trop difficile. En parallèle, ils déclarent ne pas pratiquer d'activité de loisirs. On lit dès lors une conception du métier comme appelant à des sacrifices, venant fortement contraindre les libertés des enseignants de par la lourdeur du labeur.

En plus d'un métier défini comme trop envahissant, et les obligeant à faire des concessions sur leur vie privée, les enquêtés de ce groupe ne se projettent pas non plus dans l'avenir. En effet, leur conception du futur est se résume par des inquiétudes quant à leurs capacités personnelles à l'affronter. Malgré tout, 29,7 % d'entre eux envisagent tout de même de continuer à faire carrière dans l'enseignement, ce qui peut sembler paradoxal, ou révélateur d'une forme de sentiment d'emprisonnement dans la fonction.

Les enseignants de ce groupe semblent, en quelque sorte, subir le présent de la pratique, et être prisonniers d'une forme de présentisme (Hartog, 2012), en affichant les caractéristiques du phénomène de déréliction temporelle présenté au chapitre 2. Par la suite nous appellerons ce profil « professionnalité du faire-face », dans le sens d'une pratique à laquelle il faut répondre, à la définition d'une pratique qui prend toute l'attention, tous les temps.

Avec Chesneaux (1997), mais aussi Rosa (2010), et Bourdieu en termes de projection (2003), on peut penser que la qualité des liaisons intratemporelles est dépendante d'une forme de stabilité et de lisibilité de l'environnement. En effet, la continuité et

l'intelligibilité des situations permettent la constitution progressive d'une histoire, d'une expérience, ainsi qu'une mise en perspective du quotidien au prisme de projections, de représentations réalistes et stables de l'avenir, et donc d'envisager le temps long. Si le temps court est l'apanage de la déprofessionnalisation, soulignons dès à présent que le métier enseignant, qui porte la particularité d'être dirigé par des enjeux politiques, au rythme des élections et des crises identifiées, voit le rythme de ses réformes[1], mais aussi des changements de paradigmes dans les pratiques, imposant régulièrement des « *ruptures d'intelligibilité* » (Bensa et Fassin, 2002, 4), s'intensifier ces dernières décennies. Dès lors, il semble légitime de douter de la capacité des acteurs de vivre le métier dans un continuum expérientiel et de lire l'avenir avec facilité. Interroger les applications que les enseignants font des réformes, et plus globalement des injonctions, et mettre en lien leurs pratiques avec les manières de vivre dans le temps, devrait alors permettre d'éprouver l'hypothèse de la déréliction temporelle. L'enjeu est d'autant plus important que la difficulté à se projeter renvoie nécessairement à l'impossibilité de donner du sens à l'action. Dès lors, comme le montrent les résultats concernant ce profil, une forme de souffrance professionnelle semble émerger.

Ainsi se dessinent, à partir de ces premiers résultats fondés sur une entrée par le temps vécu, les liaisons intratemporelles, des manières d'être enseignant, nous conduisant à questionner l'incidence des manières de vivre le temps sur les pratiques, telles que faire la classe, travailler en équipe, se former, ou encore s'investir au sein de projets, de fonctions, de responsabilités. En effet, l'entrée dans les professionnalités par les liaisons intratemporelles met en évidence l'importance du temps vécu dans le rapport au métier, l'un structurant l'autre, l'un devenant révélateur de l'autre. Comme nous venons de le pointer, les profils obtenus permettent de rendre compte de positionnements professionnels divergents au sein du métier, à travers trois profils de professionnalités : ajustement, maîtrise et faire-face.

6.4 Synthèse de la deuxième partie : trois profils de professionnalités

Dans cette deuxième partie, les échantillons de l'enquête et leur constitution ont été présentés, en mettant en avant la manière dont ils ont été calibrés et contrôlés. Ensuite, une première phase d'analyse des entretiens, qualitative, a permis l'émergence de manières dont les enquêtés se positionnaient, dans leur discours, vis-à-vis du passé, du présent et de l'avenir.

1 Nous utilisons ici le mot « réforme » dans sa définition la plus large, et pas seulement juridique : « *Réformer, c'est faire passer le système éducatif* […] *d'un état à un autre, soit dans sa structure d'ensemble* […], *soit dans un segment particulier* » (Poucet et Prost, 2016, 13).

C'est à partir de cette analyse qu'ont pu être opérationnalisées des variables temporelles, suivant une méthodologie inductive et grâce à la mobilisation d'outils statistique. Enfin, les variables temporelles ont été traduites en questions pour intégrer la seconde phase de recherche : la diffusion, à large échelle, d'un questionnaire. À partir des réponses obtenues, et mobilisant à nouveau des outils quantitatifs, trois profils de positionnements au sein de l'espace des modalités temporelles ont vu le jour.

L'analyse de ces trois profils a d'abord visé l'agencement des liaisons intratemporelles, faisant ainsi apparaitre trois manières de faire dialoguer le présent de la pratique, le passé et l'avenir. De là ce sont dégagés deux résultats principaux sur le fonctionnement de l'outil conceptuel « liaisons intratemporelles ». Tout d'abord, le degré d'inscription dans un passé plus ou moins longtemps et la capacité de projection sont liés. La capacité des enseignants de l'enquête à enraciner leur histoire correspond à celle de projeter un futur plus ou moins loin. Deuxièmement, la place du présent est essentielle dans la configuration des liaisons intratemporelles. Que ce soit pour le passé comme pour l'avenir, les enquêtés parlent toujours à partir des conditions du présent. Ainsi, lorsque le présent préoccupe, l'inscription dans une temporalité épaisse est plus difficile que quand le présent est maitrisé. La dernière partie du chapitre 4 s'est attachée à faire émerger ce que les profils ainsi obtenus disent du rapport au métier. À partir de l'analyse présentée, les trois profils ont été qualifiés en termes de professionnalité, mettant en exergue des distinctions très fortes en matière de rapport au travail, et soulevant la question de la déréliction temporelle.

Pour aller plus loin, force est de constater qu'il y a une distribution inégale dans les manières de vivre le temps, et de vivre la pratique qui interroge sur les phénomènes à l'origine de cette distribution. Ainsi, la suite de ce travail consistera, dans la partie suivante, à exposer les mécanismes qui sous-tendent les positionnements dans les profils obtenus.

Partie 3. Genèse et mécanismes de transmission de savoir-être temporels chez les enseignants

---

La troisième partie centre la recherche sur les mécanismes à la genèse des formes de professionnalités obtenues. Mettant en lien les profils, les conditions du travail informel et les positions non professionnelles (familiales, sociaux-économiques, genrées, etc.), l'objectif est d'interroger de ce qui structure ces catégories. Ainsi, il s'agira dans un premier temps de questionner les organisations du travail invisible des enseignants, et leurs conséquences (chapitre 7). Puis l'analyse portera sur les caractéristiques sociales des profils, en révélant les liens statistiques et mécaniques (chapitre 8). Enfin, la question des prédispositions et de l'apprentissage des manières de se positionner dans la pratique et son temps spécifique sera soulevée (chapitre 9).

CHAPITRE 7 : RYTHME ET ORGANISATION : LES INFLUENCES DU CONTEXTE SUR LA GESTION DU TEMPS

Reprenant la définition des structures temporelles telle que la propose Fernand Braudel (2009), l'individu vit dans un milieu temporel dont on peut définir trois niveaux pour l'analyse. Le rythme des individus (micro), qui peut se traduire par leur pratique au quotidien, leur agencement des temps, ou encore l'organisation de leur travail, structure et est structuré par le milieu socioculturel d'inscription de la pratique (méso). Le méso, dans le cas de cette étude, étant de l'ordre de l'institution, qui est organisatrice de l'activité et donneuse de moyens, mais aussi du champ de l'enseignement dans sa globalité, perçu comme une culture professionnelle, qui est productrice de son temps et de ses temps collectifs. Enfin, cette temporalité méso résulte d'une co-construction avec un temps de longue durée, « *construit sur une longue échelle qui génère des formes temporelles repérables, datées, inscrites dans des espaces* » (Roquet, 2014, 57), que l'on peut rapprocher, comme l'auteur, aux *régimes d'historicité* d'Hartog (2012), ou aux *configurations temporelles* d'Elias (1996). Dans le cas de cette étude, le milieu temporel large, macro, peut être analysé au prisme de l'histoire du métier, de sa professionnalisation. Comme l'explique Roquet, l'articulation des trois niveaux de temporalité, micro/méso/macro, *« incite à interroger le sens attribué à l'activité* » (Roquet, 2014, 57), qui sera, ici, explicative du rapport au métier. Dans un premier temps, il parait donc inévitable de s'interroger sur le rythme des pratiques et leur lien avec le temps ressenti du métier. Ce chapitre prendra appui sur le constat d'une répartition inégale entre les enseignants du premier degré et ceux du second au sein des profils de professionnalités obtenus, pour interroger les liens entre structure, rythme et temps vécu.

7.1 La structuration des temps de travail comme facteurs de rapports au métier : distinction entre premier degré et collège

7.1.1 De la culture professionnelle aux cultures spécifiques enseignantes

Les profils de professionnalités générées au chapitre précédent ont été créés à partir des réponses aux questionnaires d'enseignants du premier degré et de professeur du collège.

Le choix a été fait, dans l'optique d'une étude sur le métier enseignant, de ne pas séparer les deux populations. Ainsi, les profils obtenus sont le reflet de positionnements communs, partagés, entre les professionnels de l'éducation opérant sous le temps de la scolarité obligatoire, permettant ainsi l'analyse des phénomènes structurant le champ de l'enseignement public. Néanmoins, cette opération n'oblige pas à nier les distinctions entre les professeurs des écoles et ceux du collège. Si les trois profils sont issus d'une approche globale, de l'intégralité des réponses au questionnaire, ils sont également inégalement portés par les deux échantillons. C'est ce que montre le tableau des répartitions suivant :

Tableau 18 : Répartition des degrés d'enseignement dans les professionnalités

	Professeurs des écoles	**Enseignants au collège**
Professionnalité de l'ajustement	120 (62 %)	243 (50 %)
Professionnalité de la maîtrise	28 (15 %)	143 (29 %)
Professionnalité du faire-face	43 (23 %)	99 (20 %)
∑	**191 (100 %)**	**485 (100 %)**

Les pourcentages correspondent à la proportion d'individus dans la professionnalité sur le nombre total de professeurs des écoles ou d'enseignants du collège

Les inégalités de répartition entre les deux échantillons au sein des profils de professionnalités apparaissent très nettement. La professionnalité de l'ajustement est la plus représentée dans les deux cas, mais est tout de même plus nettement majoritaire chez les enseignants du premier degré (62 %). La professionnalité de la maîtrise est plus présente chez les enseignants du collège (29 % contre 15 %), et les professeurs des écoles sont plus nombreux dans la professionnalité du faire-face (23 % contre 20 %).

Étant donné que les profils ont été créés à partir des réponses de l'échantillon, il s'agit de plus qu'une répartition. En effet, c'est d'une contribution dont il est question, ce qui signifie que les caractéristiques des profils de professionnalités sont portées par les enquêtés, et montrent, de par leurs contributions contrastées, des rapports au métier liés au degré d'exercice. Ainsi, après un test d'indépendance, la valeur de khi-deux obtenue est de 16,32 quand le khi-deux critique (pour un seuil de signification à 5 %) est de 5,99 : l'hypothèse nulle est rejetée, les variables « degrés d'enseignement » et « forme de professionnalité » sont fortement dépendantes ($p < 0{,}001$). Ainsi, quand on regarde la moyenne d'attraction/répulsion des individus par modalité, apparaissent des résultats qui mettent en avant une forte

contribution au khi-deux de la professionnalité de la maîtrise, suivie de professionnalité de l'ajustement, la troisième étant moins discriminante (+/- 0,6), comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 19 : Degré d'enseignement à l'égard des professionnalités – résidus du test de khi-deux

	Professeurs des écoles	**Enseignants au collège**
Professionnalité de l'ajustement	2,99	- 2,99
Professionnalité de la maîtrise	- 3,99	3,99
Professionnalité du faire-face	0,60	- 0,60

Les résidus sont ajustés à partir du test de Pearson avec la formule d'Haberman : les proportions sont calculées pour faire apparaitre des résultats équilibrés autour de 0

Ainsi, à partir d'une réelle distinction entre les enseignants du premier degré et ceux du collège, on peut voir se dessiner deux cultures professionnelles. Alors que les professeurs des écoles ont tendance à se positionner dans les professionnalités de l'ajustement et du faire-face, ceux du collège se démarquent par leur inscription dans la professionnalité de la maîtrise.

Cependant, les résultats montrent que les trois formes de professionnalité existent dans l'ensemble de la population étudiée, nous invitant à considérer le métier enseignant comme traversé des mêmes enjeux en termes de rapport au métier. Dès lors, si un milieu semble favoriser un positionnement par rapport à un autre milieu, il convient d'interroger les divergences entre les milieux, pour ainsi comprendre les mécanismes qui structurent les profils obtenus, et, *in fine*, ce qui se joue dans les rapports entre les enseignants et leur métier.

7.1.2 Le rythme dans l'enseignement : le prix de la flexibilité

A l'étude des entretiens, le constat peut être fait que les rythmes professionnels sont assez hétérogènes entre les enseignants du premier degré et ceux du collège. Au collège, les journées et les semaines sont rythmées par une alternance d'heures de cours et d'heures sans classe, dans un emploi du temps très figé qui demande une ponctualité parfaite :

> Parce que ça c'est une contrainte de notre métier : on a des horaires très stricts, et une minute de retard c'est du retard. J'imagine qu'un commerçant qui arrive une minute en retard à son travail ça ne se voit pas. Moi si j'arrive une minute en retard mes élèves ont attendu une minute dans la cours, ils ont commencé à s'échauffer et ils voient que je suis en retard, et ça génère de l'indiscipline, ou ça abime mon autorité et ce n'est pas possible quoi (Justine, l. 288-293).

Les enseignants ne peuvent se permettre de liberté avec un format de cours de 55 minutes, car il en va de l'organisation entière du collège. La particularité de leur enseignement réside également dans la répétition qu'ils doivent faire du cours, quand ils ont plusieurs classes du même niveau, leur demandant sans-cesse d'ajuster leur rythme, en fonction des différents groupes dont ils ont la charge, mais aussi en fonction des classes de même niveau tenues par d'autres enseignants, pour assurer une progression commune au sein du collège :

> Parce que je voyais qu'ils avaient en gros deux heures d'avance sur moi et à l'inverse, avec un autre prof j'avais deux heures d'avance sur lui. Je me calibre surtout par rapport aux collègues. […] J'ai un collègue, bah mon tuteur de stage, il a trois 3e, et il sait avec chaque classe : là il a trois heures d'avance, là deux heures… Et du coup, quand un écart se creuse, quand il y en a qui vont plus vite que d'autres, il fait une heure de… on appelle ça des « tâches complexes » : il fait un gros examen ouvert, et en gros les élèves se cassent la tête là-dessus, histoire de se faire rattraper par les autres niveaux, pour qu'ils soient à peu près sur la même ligne. Mais oui, c'est clairement quantifiable. Moi je sais que dans la semaine j'ai 4h avec chaque classe, et je sais à la fin de la semaine où je dois en être, quitte à zapper des trucs (Thomas, l. 272-282).

A l'inverse, ou d'une manière différente, les enseignants du premier degré sont dans un temps plus long, celui de la classe entière, toute la journée, 9 demi-journées par semaine, laissant apparaitre une plus grande capacité de flexibilité dans leur pratique. Si leur emploi du temps est également rythmé par la succession de matière, de séquences pédagogiques et de projets, de leur respect des horaires ne dépend pas l'organisation de l'école. Par conséquent, s'ils prennent quelques minutes supplémentaires pour terminer la correction d'un exercice, par exemple, ça n'aura que très peu de conséquence. Pour le dire autrement, dans une certaine mesure, les enseignants du premier degré semblent être plus maîtres de leur temps, mais sont dans un quotidien sans interruption dans leur pratique. De plus, la répétition est moindre puisqu'il ne s'agit pas pour eux de donner plusieurs fois le même enseignement dans la semaine, mais plutôt de refaire le même programme d'une année à une autre, ce qui peut amener à ressentir moins de lassitude dans le rythme des répétitions. On pourrait dès lors penser que le rythme des professeurs des écoles, parce qu'il est pris dans une forme de continuum et qu'il exerce une pression temporelle moins forte, favorise un contrôle de la pratique, et offre une forme de stabilité plus grande que la pratique des professeurs du collège.

Cependant, les résultats montrent l'inverse. Une partie non-négligeable des enseignants du collège arrive mieux à couper, déclare avoir suffisamment de temps libre, de temps d'activité, et s'organise au jour le jour, quand une partie des enseignants du premier degré déclare avoir un métier difficile parce qu'il ne laisse pas assez de temps pour la vie

privée, qu'il occupe tous les espaces au point de ne pouvoir avoir d'activité autre pendant les périodes scolaires. Une telle aporie oblige à élargir l'analyse, et à approcher plus largement la pratique, en considérant l'organisation du travail hors classe. En effet, l'étude du métier ne peut s'arrêter à l'organisation du travail dans classe. La pratique de l'enseignement, comme évoqué au chapitre 2, est à prendre dans son ensemble, et ne peut se résumer à l'analyse de la partie émergée de l'iceberg : le travail invisible, ou travail hors classe, parce qu'il est conséquent et spécifique au métier enseignant, est tout autant à considérer que le temps de classe.

Logiquement, l'organisation du métier dans son ensemble ne peut être la même en fonction des conditions de sa pratique, et ceci peut se ressentir dans l'organisation du travail, notamment dans celle du travail hors-classe. Pour le dire autrement, la structure des conditions de travail vient influencer l'organisation de celui-ci dans son ensemble, tant dans la classe qu'en dehors. Ainsi, lors de la constitution des profils de professionnalités, nous avons vu que la variable descriptive de l'organisation du travail invisible, JTY, était importante dans la distinction entre les catégories obtenues. Les enseignants du profil de l'ajustement mettaient en avant un travail invisible principalement à la maison ; alors que la « professionnalité de la maîtrise » comportait la caractéristique de ne pas avoir d'organisation fixe de ce travail hors classe. Pour aller plus loin, un test de khi-deux entre la variable « professionnalité » et la variable « JTY » a été effectué : les deux variables sont dépendantes ($p < 0{,}001$) – ceci expliquant pourquoi la variable JTY apparait lors de la CAH. Pour regarder plus finement son articulation avec les formes de professionnalités mises au jour, voici le tableau de répartition :

Tableau 20 : Répartition des types d'organisation du travail dans les professionnalités

	Travail majoritairement dans l'établissement *(Ni =134)*	**Travail majoritairement à la maison** *(Ni = 330)*	**N'a pas d'organisation fixe** *(Ni = 212)*	Σ
Professionnalité de l'ajustement	93 (25,6 %)	212 (58,4 %)	58 (16 %)	363 (100 %)
Professionnalité de la maîtrise	6 (3,5 %)	45 (26,3 %)	120 (70,2 %)	171 (100 %)
Professionnalité du faire-face	35 (24.7 %)	73 (51,4 %)	34 (23,9 %)	142 (100 %)

Cette répartition des effectifs montre d'abord que la majorité des enseignants effectuent une grande partie du travail hors classe à leur domicile (ni = 330), et à l'inverse,

qu'ils sont peu nombreux à concentrer cette part de l'activité sur leur établissement (ni = 134). Dans un second temps, nous pouvons remarquer que les individus de la catégorie « professionnalité de la maîtrise » sont principalement dans une organisation du travail mobile, dans l'adaptation, sans organisation fixe (70,2 %) ; et que la majorité des enseignants des deux autres groupes travaille à la maison (58,4 % et 51,4 %). Notons également que le plus gros effectif se situe à la croisée de la professionnalité de l'ajustement et du travail à la maison, nous poussant à penser que la majorité des enseignants se trouve dans cette configuration. En d'autres termes, il semblerait que :

1- La professionnalité de l'ajustement, qui est majoritaire, concerne des enseignants du premier et du second degré, même si elle est plus présente chez les professeurs des écoles. Cette professionnalité est liée à une organisation du travail hors classe à la maison, mais est aussi le groupe le plus représenté dans l'organisation du travail à l'établissement (25,6 %)
2- La professionnalité de la maîtrise concerne en grande majorité les enseignants du collège, et est très fortement associée à une organisation du travail adaptable, dont l'organisation entre la maison et l'établissement est fluctuante (70,2 %)
3- La professionnalité du faire-face touche principalement les enseignants du premier degré. Elle est associée à une organisation du travail invisible à la maison et ne se distingue pas dans les autres formes d'organisation. Nous pouvons tout de même ajouter que c'est la catégorie la mieux répartie au sein des types d'organisation (24,7 % – 51,4 % – 23,9 %), c'est-à-dire celle qui montre l'inscription la moins forte dans une seule modalité – ce pourquoi aucune modalité de la variable JTY n'apparait lors de la description du profil au chapitre 6.

Dès lors, les résultats de l'enquête permettent d'avancer que les enseignants qui déclarent que leur travail occupe tous les espaces, et parfois avoir des difficultés à rompre, à délimiter travail et vie privée, sont, en priorité, des enseignants du premier degré, qui travaillent quotidiennement à leur domicile. Pour autant, ça ne signifie pas que les enseignants du collège ne soient pas concernés, mais dans une moindre mesure. A l'inverse, il semble donc plus réalisable de cloisonner temps de travail et temps personnel pour les enseignants du collège, comme le signifie leur taux de présence au sein de la catégorie « professionnalité de

la maîtrise », ce qui semble correspondre à une forme de liberté dans l'organisation du travail invisible.

7.2 Spécificités et inégalités dans les stratégies d'organisation du travail

Ce résultat vient interroger l'organisation du travail invisible, qui, de fait, est différente entre les deux degrés d'enseignement, et semble donc agir sur la perception du métier. Au collège, le lieu de travail contient plus facilement des temps et des espaces dédiés au travail hors-classe. Ces espaces et ces temps sont assimilés par les enseignants, qui peuvent s'en saisir pour travailler davantage dans leur établissement que chez eux. C'est le cas de Philippe, professeur d'EPS, qui arrive à 9h30 au collège pour donner son premier cours à 10h30 :

> J'arrive au lycée, 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 boite 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, l. 159-165).

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 réellement commencer sa journée qu'une fois arrivé sur son lieu de travail. 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, professeure de français, 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 ¾ 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, l. 280-302).

Tout se passe 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, et dans une certaine mesure, ils peuvent occuper les espaces avant, entre, et après les cours pour effectuer toutes les tâches, ou en partie, qui gravitent autour – 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. Chaque enseignant peut donc faire le choix[1] d'investir plus ou moins son établissement pour travailler en dehors de la classe. Ce qui motive cette stratégie, c'est toujours de mieux cloisonner le travail de la vie privée, comme le résume Elisabeth, professeure de technologie depuis 26 ans :

> 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, l. 153-155).

C'est également le choix qu'à fait Mickaël, professeur de mathématique depuis 14 ans, 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 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 elle 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, l. 344-352).

[1] 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, etc.

A l'inverse, ce 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 maitrise du temps sont moindres. Du fait du temps long de la classe en école élémentaire, 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 9h (en fonction des écoles), à raison de 5 matinées par semaine. De plus, les seuls moments sans classe sont les récréations, qui sont très courtes et dont bien souvent les enseignants assurent la surveillance, et la pause méridienne, d'une heure trente[1], qui permet avant tout de se restaurer. Par conséquent, la salle des profs, quand elle existe, reste bien 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 le plus gros 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, professeure des écoles depuis 8 ans et actuellement en CM2 :

> 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'essaye 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'essaye de couper, mais par contre je travaille à l'école : mes corrections et mes préparations je les fais à l'école (Florine, l. 148-152).

Ainsi, en étant dans un établissement qui termine la classe relativement tôt[2], Florine peut s'aménager jusqu'à 2h de temps de travail quotidien à l'école. Ce temps de travail hors-classe à l'école apparait alors comme la nécessaire condition pour maintenir une distinction entre le métier et la vie personnelle, pour « *essayer de couper* ». Cependant, tout le travail invisible ne pouvant entrer dans cet espace, Florine explique dans son entretien qu'elle 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, enseignante en primaire depuis 21 ans, actuellement en charge d'un CP dédoublé et directrice de son école :

---

[1] 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, nous pouvons affirmer qu'elles sont très minoritaires (environ 1/5).

[2] 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.

> 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 traine 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, l. 237-242).

C'est pour pallier ce manque de temps qu'Estelle, professeure depuis 29 ans et actuellement en classe de CP, 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, l. 217-220).

Ce fonctionnement, qu'Estelle a mis en place, au-delà de l'objectif pédagogique, lui permet d'organiser son activité de manière à avoir moins de travail hors-classe, car combien même 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. Face à la somme de travail, il parait, pour la plupart d'entre eux, impossible d'imaginer de ne pas travailler à leur domicile. 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, l. 188-191).

Marie illustre ici une organisation récurrente dans les entretiens, qui dépend du rythme 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, et qui doivent travailler une fois s'être 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 de préparer leur classe et ceux de la vie privée, familiale. Catherine et Inès, comme d'autres, soulignent que le travail en dehors de son lieu dédié, 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, l. 408-410).

> 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 plait en art-plastique, 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, l. 183-185).

Dans le discours d'Inès, on voit 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 insérer dans les interstices des temps privés. Il n'est donc pas étonnant que ces enseignants parlent de « charge mentale » importante, dans le sens où ils ont l'impression de toujours être au travail, les soirs comme la journée, les weekends comme la semaine. Ils n'ont pas de lieu qui ne soit pas un lieu de travail.

Les entretiens, comme les questionnaires, montrent qu'il n'y a pas, *a priori*, d'enseignant qui ne travaille jamais chez lui. En effet, 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 weekends ou pendant les vacances. 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. Ce que nous voyions également, c'est qu'il semble plus facile d'organiser le temps de travail hors-classe 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 plus ou moins long, et que la structure des enseignements diffère (classe à la journée ou succession de cours), il n'y a rien d'étonnant à affirmer que le rapport au temps et au métier ne peuvent pas être tout à fait les mêmes pour des enseignants du premier degré et des professeurs du collège. De ce fait, la maitrise 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 weekends ou pendant les vacances. Si mettre au jour de telles différences entre les enseignants du premier degré et du second n'est pas novateur, ce résultat est pourtant crucial pour comprendre ce qui se joue dans le rapport au métier, et plus généralement le lien entre les espaces d'occupation de l'activité et le temps ressenti, pour appréhender les éléments constitutifs des rapports aux métiers.

7.3 Un brouillage des espaces générateur de rapports au temps de la pratique

Comme nous l'avons évoqué au chapitre 2, les chiffres officiels parlent d'un travail hebdomadaire de 43h30 pour les enseignants du premier degré, contre 41h par semaine pour les enseignants du collège. Cette différence, de seulement 2h30, est bien évidemment une moyenne. On peut penser que dans l'ensemble, les deux pratiques demandent peu ou prou la même quantité de travail hebdomadaire. Cependant le temps ressenti semble bien différent, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 21 : Ressenti du temps de travail à l'égard du degré d'enseignement

	Enseignants du premier degré	**Professeurs du collège**
Beaucoup de temps libre	7,9 %	17,3 %
Beaucoup de travail, il faut bien s'organiser	53,4 %	50,9 %
Trop de travail, il faut savoir ralentir	20,4 %	17,3 %
Trop de travail, c'est trop difficile	18,3 %	14,4 %
∑	**100 %**	**100 %**

En effet, 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 au fur et à mesure que la conception du travail est décrite comme de plus en plus chronophage, à la faveur des professeurs des écoles, qui finissent par déclarer à 18 % que la charge de travail est trop importante contre 14 % des enseignants au collège. Avec les données que nous avons exposées, qui mettent en avant un travail à la maison plus présent chez les professeurs des écoles que chez leur collègue du collège, tout nous porte à croire que le sentiment de débordement du temps de travail sur le temps privé est en partie lié à l'organisation du travail, et aux espaces qu'il occupe. Les entretiens le montrent également : ce travail jamais achevé demande un effort particulier pour cloisonner. Or, cet effort qui peut être plus ou moins compliqué doit être analysé à l'aune des conditions mises à disposition pour l'accompagner. Toujours d'après les chiffres de l'OCDE, les professeurs de collège passent plus de temps chaque semaine, en moyenne, au travail hors-classe que les enseignants en élémentaire (21h contre 17h30). Cependant, il semblerait qu'ils aient également plus de liberté et de possibilité dans l'organisation de leur travail. Les espaces comme les temps sont

multiples, ouvrant ainsi la capacité de mettre en place une stratégie d'organisation qui corresponde aux contraintes des individus, quand 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 weekends ; + 12 % à travailler pendant les vacances scolaires.

Enfin, un dernier chiffre : 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. Par conséquent, 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 privée* peu marquée rend difficile le cloisonnement et par conséquent donne l'impression aux individus d'être débordés, de ne penser qu'à leur travail, de « ne pas voir le bout du tunnel ».

En conclusion de ce chapitre, les données exposées ont montré une inégalité dans la répartition des enseignants du collège et ceux de primaire au sein des profils de professionnalités, laissant 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 montrent 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 plus maitres de l'agencement des temps des apprentissages, exerçant dans une classe dont ils sont les responsables, semblent être plus contraints dans l'organisation de leur travail de préparation / correction. Pour eux, le travail s'importe plus régulièrement au domicile, ce qui a amené l'analyse à se concentrer sur les liens entre porosité des espaces et porosité des temps. 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 du collège peuvent être dans une organisation non fixe de leur travail, contre 20 % des enseignants du premier degré. Cependant, les différents tableaux de répartition présentés montrent que les distinctions ne sont pas toujours extrêmement marquées, laissant supposer d'autres facteurs d'explication.

CHAPITRE 8 : LA CONSTRUCTION SOCIALE DE L'ART D'HABITER LE TEMPS

Ce chapitre présente les résultats obtenus en matière de construction sociale des manières d'habiter la pratique enseignante, et notamment le temps de cette pratique. Pour ce faire, deux analyses seront proposées : la première se concentrera sur les configurations familiales des enquêtés et leur genre. L'organisation du temps de travail étant imbriquée dans celui de la famille, le fait d'être jeune célibataire ou en couple avec plusieurs enfants l'influence nécessairement, et cette dimension apparait régulièrement dans les entretiens, avec des enseignantes qui parlent de la gestion de la famille comme d'un facteur important dans l'organisation de leur temps de travail. Dans une société laissant toujours une large place aux femmes pour ce qui est de l'organisation de la vie domestique et de l'éducation des enfants, on peut légitimement penser que le temps n'est pas constitué ni vécu de la même manière selon que l'on soit homme ou femme. D'ailleurs, l'enquête Emploi du Temps de l'INSEE, dont la dernière version date de 2009-2010, montrait déjà un écart très important de temps consacré aux tâches domestiques dans les foyers selon le sexe[1]. On peut penser que l'organisation genrée de la vie privée, comme dans les autres sphères sociales, se répercute fortement sur le rapport au travail, et de surcroit le rapport aux temps du travail, à tel point que les politiques en matière de conciliation entre temps de travail et temps professionnel mettent en avant l'objectif de lutter contre les inégalités hommes-femmes – même si l'OCDE concède que le but principal est de permettre un meilleur rapport emploi-population tout en luttant contre le non-renouvèlement de génération (Le Bihan-Youinou et Martin, 2008). Le genre comme construit culturel, plus que le sexe bien que les deux soient souvent corrélés, serait alors un des premiers facteurs explicatifs des professionnalités obtenues : sans pouvoir les expliquer intégralement, le sexe des individus pourrait apporter un certain éclairage dans à leur appartenance à telle ou telle catégorie.

[1] Les femmes consacraient en moyenne 3h26 quotidiennement aux tâches domestiques, les hommes 2h.

La seconde analyse présentée traite de la question de l'âge des individus, en lien avec la situation professionnelle. On peut aisément imaginer que l'entrée en carrière, corrélée à la jeunesse, rende difficiles les conditions d'exercice, obligeant à s'immerger dans la pratique pour se former tout en préparant au mieux sa classe. L'inédit, le manque d'expérience professionnelle, et la situation incertaine des premières années, souvent synonymes de remplacements et d'attentes, peuvent se distinguer dans le rapport au métier qu'ils forgent en comparaison avec les enseignant.e.s qui ont depuis plusieurs années un métier stable. Nous pensons notamment aux témoignages des deux stagiaires entretenus, Chloé et Thomas, qui mettent en avant leur manque d'expérience pour expliquer leur charge de travail. Mais plus encore, un grand nombre d'enquêtés parle de leur début de carrière comme particulièrement difficile en termes de charge de travail. Estelle, pour qualifier les jeunes collègues, utilise ces mots : « *il y a des jeunes collègues je me demande quand elles dorment* » (l. 156-157). Ainsi l'âge, parce qu'il est corrélé à la situation familiale et professionnelle, doit pouvoir être une seconde piste explicative des positionnements des individus.

8.1 Le genre, la famille et le métier

> Ainsi, nos enquêtées se déclarent plus débordées que leurs homologues masculins, et ce d'autant plus lorsqu'elles ont des enfants et qu'elles enseignent dans des disciplines littéraires (Jarty, 2009, 5)

La profession enseignante, qui a été parmi les premières professions intellectuelles à s'ouvrir aux femmes, s'est féminisée tout au long du XX^{e} siècle (Duru-Bellat, Farges et van Zanten, 2018). Aujourd'hui, 83,4 % des professeurs des écoles et 58,4 % des enseignants du collège sont des femmes. Cette majorité de femmes dans le métier d'enseignant n'a pas été ignorée de l'enquête, car elle contribue fortement au paysage sociologique de la profession. C'est pourquoi, lors de la constitution de l'échantillon d'entretien nous avons veillé à obtenir une répartition homme/femme proche de la réalité de la population enseignante. Pour les questionnaires, nous n'avons pas pu sélectionner l'échantillon, mais sa représentativité, sans être exacte, semble bonne, avec 78 % de femmes. De fait, lorsque l'on regarde la répartition des sexes dans les profils de professionnalités obtenus, on voit cependant un déséquilibre s'opérer : les femmes sont 82,6 % dans la professionnalité de l'ajustement et 81,7 % dans la professionnalité du faire-face, marquant dans ces catégories une surreprésentation. A

l'inverse, elles ne sont que 64,9 % dans la catégorie « professionnalité de la maîtrise », où les hommes se distinguent en étant 35,1 % :

Tableau 22 : Répartition des sexes dans les profils de professionnalités

	Femmes *(Ni = 527)*	**Hommes** *(Ni = 149)*
Professionnalité de l'ajustement *(Ni = 363)*	300 (82,6 %)	63 (17,4 %)
Professionnalité de la maîtrise *(Ni = 171)*	111 (64,9 %)	60 (35,1 %)
Professionnalité du faire-face *(Ni = 142)*	116 (81,7 %)	26 (18,3 %)

Avec une valeur de $p < 0{,}001$, les variables « sexe » et « professionnalité » sont liées. On voit dès lors une forte adhésion des femmes aux professionnalités de l'ajustement et du faire-face, quand l'inscription des hommes est majoritaire dans la professionnalité de la maîtrise.

Tableau 23 : Le sexe à l'égard des professionnalités – résidus du test de khi-deux

	Femmes	**Hommes**
Professionnalité de l'ajustement	3,17	- 3,17
Professionnalité de la maîtrise	- 4,76	4,76
Professionnalité du faire-face	1,21	- 1,21

Les résidus sont ajustés à partir du test de Pearson avec la formule d'Haberman : les proportions sont calculées pour faire apparaitre des résultats équilibrés autour de 0

Deux pistes d'analyse s'ouvrent : les femmes, qui sont encore les plus impliquées dans l'organisation de la vie familiale, sont plus enclines à devoir élaborer des stratégies d'organisation rigoureuses de leur métier, menant parfois au sentiment de débordement ; et/ou l'appartenance sociale à un genre induit une culture spécifique, des positionnements genrés, que nous retrouvons ici dans l'expression du rapport au métier d'enseignant. Ce sont ces deux pistes, a priori plus complémentaires qu'opposables, que nous allons explorer.

8.1.1 Enseignantes et enseignants : deux rapports au métier divergents

Dans un premier temps, au sujet du rapport au métier, à la carrière enseignante, plusieurs éléments de distinction entre les hommes et les femmes apparaissent à la suite du

traitement des questionnaires[1]. Chez les femmes, nous observons un rapport au métier plus inscrit dans leur histoire. En effet, 10 % des femmes débutent leur histoire d'enseignant par son inscription familiale, c'est-à-dire par évoquer une forme de transmission de la vocation du fait d'avoir des parents et/ou grands-parents professeurs. De même, 31 % des femmes font remonter leur histoire à leur enfance. Respectivement, ce sont seulement 6 % des hommes qui évoquent leur histoire familiale et 21,5 % leur enfance. Le rapport se renverse quand l'histoire et plus tardive, et remonte à l'adolescence (17 % femmes ; 21,5 % hommes) ou, de manière plus marquée encore, quand l'histoire débute au moment de l'entrée dans la vie d'adulte (41,5 % femmes ; 51 % hommes). Pour le dire autrement, les femmes vont inscrire leur histoire dans un passé plus lointain que les hommes, mettant ainsi en avant un désir plus profond et plus incarné de devenir enseignante, accordant du poids à la notion de vocation. Tout se passe comme si les femmes vivaient leur carrière de façon plus incarnée, rattachée à leur enfance, tout en étant plus vulnérables au phénomène de déréliction, alors que les hommes semblent avoir développé la volonté de devenir professeur plus tardivement, au moment des questions d'orientation, voire au début de leur vie d'adulte, ceci s'apparentant plus à des choix d'orientation professionnelle.

Par ailleurs, les raisons qui ont motivé l'orientation vers la carrière enseignante ne sont pas exactement les mêmes : 28 % des femmes disent n'avoir pas du tout choisi ce métier pour la sécurité de l'emploi, pour 23 % des hommes. De leur côté, les hommes déclarent à 27 % avoir pris en compte cette caractéristique du métier dans leur choix d'orientation (contre 20 % des femmes). L'argument économique, dans son offre de stabilité, a donc été plus motivant pour les hommes que pour les femmes dans le choix de la carrière. L'importance des

[1] Si le sexe renvoie à une dimension biologique, au corps, quand le genre renvoie à une dimension sociale, une culture, et donc à un construit, la recherche présentée n'a pas essayé de déterminer spécifiquement le genre, ou le degré d'appartenance des individus aux genres, mais s'est limité à définir le sexe des individus. Cependant, nous pouvons certainement penser, au moins par l'effet du volume de l'enquête, que le sexe et le genre sont approchables dans cette analyse. Ce qui rend pensable ce rapprochement, c'est justement qu'en mettant en perspective la variable « sexe » avec les autres variables de l'enquête, on aperçoit les contours de positionnements et de pratiques qui semblent dépendants d'un construit social autour de la notion de sexe, et donc de genre. Dès lors que nous parlons de construction sociale, culturelle, ou de positionnements particuliers en lien avec le sexe, c'est bien du genre dont il s'agit, puisqu'il est question de femmes et d'hommes qui ont appris à être des femmes et des hommes, dans la définition que donne la société à ce qu'est être femme ou homme, et donc qui agissent en tant que tels. Par conséquent, dans la suite de ce chapitre l'analyse des distinctions dans le rapport au métier se fera à l'aune de la variable « sexe » pour parler de positionnements genrés. Pour aller plus loin sur les usages de ces notions sexe/genre en sciences, voir :

- Jaunait A. (2019). – « Le genre peut-il tendre la main au sexe ? Pour une approche réflexive ». In Abou B. et Berry H., *Sexe et genre, de la biologie à la philosophie*, pp.53-63
- Terrer T. (2004). – « Sport et masculinité : une revue de la question ». *STAPS*, 66, pp. 209-225

conditions du métier pour les hommes est d'ailleurs visible, lorsque l'on analyse les motifs de satisfaction que procure le métier d'enseignant. S'ils sont globalement les mêmes pour les hommes que pour les femmes (enseigner, transmettre, exercer une fonction éducative et le contact avec les élèves), ils se distinguent en deux points. Les hommes mettront en avant l'autonomie dans le travail et le temps libre qu'offre le métier (65 % et 57 % des hommes ; 60 % et 45 % des femmes), quand les femmes insisteront davantage sur la satisfaction d'exercer un métier intellectuel, en lien avec les livres et la culture (30 % des femmes ; 18 % des hommes). On lit ici encore l'importance donnée par les hommes aux conditions du métier qu'ils ont choisi, que ce soit dans la stabilité de l'emploi, ou dans la structuration de la pratique qui favoriserait l'autonomie des enseignants et le temps libre, du moins les vacances. A l'inverse, les femmes semblent avoir été moins attentives à ces conditions matérielles, mais mieux s'inscrire dans leur histoire individuelle, dans une forme de vocation de longue date, et trouvent particulièrement satisfaisant d'exercer un métier intellectuel, nous portant à les définir comme plus assujetties à un positionnement sacrificiel.

Dans un deuxième temps, des distinctions genrées dans le rapport à la carrière apparaissent également par le rapport aux publics et aux missions du métier. En effet, d'une manière générale, il ressort de l'enquête que les femmes répondent, ou essayent de répondre, plus facilement aux différents types d'injonctions, quand les hommes pourront avoir plus de facilité à ne pas systématiquement essayer d'y satisfaire. Ainsi, le taux d'adhésion des femmes aux prescriptions pédagogiques est plus élevé, avec par exemple 74 % d'entre elles qui disent essayer au maximum d'appliquer une pédagogie différenciée contre 55 % des hommes. Ces derniers vont déclarer à 42 % ne le faire que s'ils estiment que c'est vraiment pertinent, voire le moins souvent possible, contre seulement 25 % des femmes. De manière moins marquée, mais avec la même tendance, les hommes et les femmes se distinguent dans la mise en place de travaux en ilots, c'est-à-dire par petits groupes, comme préconisé par la littérature, la formation des enseignants, ou encore sur le site de certaines académies[1]. Ces deux formes d'injonction pédagogique, c'est-à-dire ces « bonnes pratiques » auxquelles les enseignants sont formés, ou dont ils entendent régulièrement qu'il faudrait qu'ils les appliquent, ne rencontrent pas le même niveau d'adhésion chez les hommes que chez les

[1] A ce sujet, il semblerait que la parution de l'ouvrage *Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous*, de M. Rivoire (2012) ait été significatif dans le développement de cette méthode et a accompagné l'entrée du travail de groupe dans la catégorie des bonnes pratiques de l'Education Nationale.

femmes. Tout semble indiquer que les femmes chercheront plus facilement à adapter leur pratique à la demande, à ce qui devient la norme, alors que les hommes utiliseront ces outils, ces méthodes, moins facilement, s'autorisant plus régulièrement à y déroger. Le même comportement est adopté lorsqu'une nouvelle réforme est mise en place : 33 % des hommes interrogés disent ne pas forcément les appliquer, contre seulement 25 % des femmes. On peut lire ici une inscription plus libre des hommes dans leur pratique du métier, plus indépendante des conseils ou injonctions, comme s'ils se positionnaient plus facilement comme seuls décisionnaire de leur pratique, à l'inverse de femmes qui semblent se positionner dans une dimension plus collective du métier, c'est-à-dire comme contributrices du développement des pratiques de l'Education Nationale.

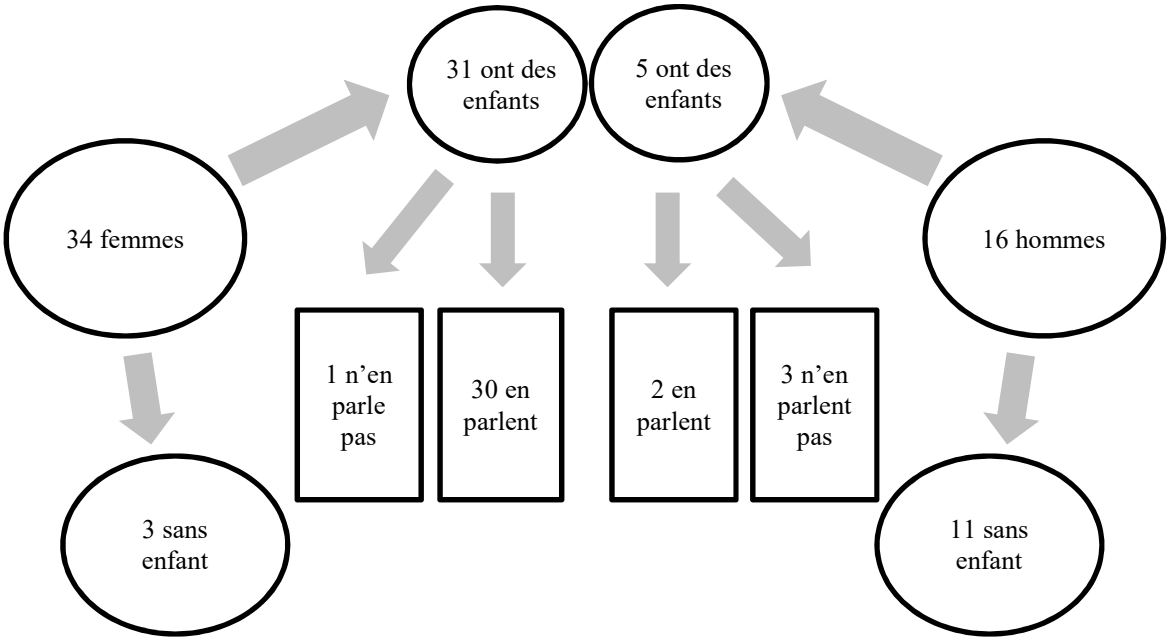
Dans un troisième temps, on ne peut pas écarter du raisonnement la question, plus matérielle, de l'influence du genre dans la division du travail domestique et donc de son influence sur la pratique professionnelle. Le rapport à l'organisation du travail reste sexué, laissant la part belle de l'investissement 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 dans son étude que la flexibilité dans l'organisation du travail est alors mise à profit par les femmes pour se rendre disponible à l'organisation de la vie de famille, à l'éducation des enfants. Ainsi, 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 peut-être 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 espace 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, 8-9).

Lors de l'analyse des entretiens, on remarque 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), et sont peu nombreux à avoir d'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 8 : Schéma de la configuration genrée de la parole sur les enfants des enquêtés



Cet enchevêtrement, et le fait qu'il semble incomber en priorité aux femmes, peut ici être illustré par les propos d'Isadora, qui se positionne comme l'organisatrice de la vie familiale, avec un mari « *qui va* [l]*'aider* » :

> 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… parce que ce sont des enfants, donc maintenant ils y passent tous : orthodontistes, etc., ou avec autre chose s'il y a dyslexie, problèmes de vu, machin… donc il faut jongler avec les rdv médicaux. Moi je ne sors pas sans mon agenda, et mes petits post-it : ce soir il y a ça, demain ça, il faut que je t'emmène à telle compétition, ensuite au rdv… c'est ouais ! Et le mari participe aussi, sinon ça ne fonctionne pas. Si je n'avais pas un mari qui… alors, il ne s'occupe pas des enfants parce qu'il finit à 18h30, il travaille tous les jours, donc ce n'est pas lui qui va amener à droite à gauche, sauf si c'est le samedi. Mais il va m'aider sur d'autres choses. Parce qu'autrement ce n'est pas jouable. Et puis j'ai pris une femme de ménage pour ne plus avoir le problème du ménage, parce que sinon c'est le pétage de plomb, ça ne passe plus. Je n'avais pas l'impression il y a quelques années d'être autant à courir et à devoir tout organiser, timer autant qu'on le faut maintenant (Isadora, l. 324-339).

Il n'est donc rien d'étonnant à ce que ce soit les femmes qui déclarent se sentir les plus concernées par une forme de souffrance professionnelle : en réponse au questionnaire, seules 14 % des femmes déclarent ne pas être du tout concernées par un « malaise enseignant », contre 22 % des hommes. Au total, ce sont 65 % des femmes de l'enquête qui déclarent être plutôt concernées ou complétement concernées par le malaise enseignant, soit 11 % de plus que les hommes (54 %). Les résultats montrent une différence homme/femme qui se jouerait dans l'organisation du temps. Les femmes semblent avoir plus régulièrement la charge de l'organisation de la vie familiale, charge qui vient s'ajouter à celles du métier, générant plus dès lors certaines difficultés liées à un sentiment de course contre le temps, allant jusqu'à générer des formes de souffrance professionnelle. L'organisation du temps reste dès lors un espace genré, c'est-à-dire dont la responsabilité reste majoritairement féminine :

> « … les modalités de l'articulation de la vie professionnelle et de la vie familiale ne font pas l'objet d'une réelle négociation. Elles reposent essentiellement sur des arrangements implicites qui correspondent à une mise en conformité avec des normes sociales (temporelles, mais pas seulement), produit d'une socialisation différenciée, mobilisant des repères dominants de la distribution des temps et des tâches sociales qui sont des impensés des rapports sociaux » (Sinigaglia-Amadio et Sinigaglia, 2015, 215).

8.1.2 L'influence de la vie de famille : avoir des enfants et enseigner

Il n'y a donc rien d'étonnant dans le fait qu'avoir des enfants, et devoir organiser son travail autour de leurs besoins, revienne très régulièrement dans les entretiens, et mettent en avant la notion de concurrence des temps, qui apparait comme « *doublement problématique : d'abord au sein de l'espace professionnel, ensuite au sein du couple et de la famille* » (Sinigaglia-Amadio et Sinigaglia, 2015, 196). Logiquement, les professeurs enquêtés font émerger de manière saillante le fait d'avoir des enfants comme ressort crucial dans l'organisation de la vie de famille. Dans les entretiens, sur les 36 enquêtés qui ont des enfants, 33 en parlent : il semble dès lors difficile de ne pas prendre en compte le fait d'avoir des enfants dans l'organisation du quotidien professionnel. Parler des enfants, dans le but de parler du métier sous l'angle spécifique de l'organisation familiale, permet d'évoquer l'articulation entre ces deux sphères concurrentes. Au-delà de la notion d'organisation du temps de travail hors-classe, évoqué plus haut, ce sont le rapport au métier et à la carrière qui sont interrogés. En effet, si avoir des enfants peut rendre difficile le travail à la maison, car « *il y a toujours un conjoint ou un enfant qui vient te dire "viens t'occuper de moi"* » (Christine, l. 328), on peut facilement imaginer que le moment de la petite enfance le soit

particulièrement, pour des raisons évidentes : « *c'est difficile, quand on a des enfants en bas-âge, de travailler le soir après la classe, le dimanche… ça peut être des motifs de séparation je pense* » (Anna, l. 366-367). En fonction de l'âge des enfants, et donc de leurs besoin, mais aussi dans le simple fait qu'ils arrivent ou sortent de l'espace familiale, les stratégies de travail sont très différents, comme le soulignait déjà Jarty :

> Ce changement se caractérise à la fois en termes de travail au sein de l'établissement scolaire, c'est-à-dire par la possibilité de moduler son emploi du temps selon ses convenances et/ou contraintes personnelles, puis par le travail de préparation des cours et de correction des copies, fait le plus souvent à la maison (Jarty, 2009, 6).

La présence d'un ou de plusieurs enfants au domicile des enseignants, ou au contraire le départ des enfants, transforme fortement leur organisation et leur rapport au travail. L'arrivé d'un enfant oblige les enseignants à réguler, organiser ou prioriser leur travail différemment, les poussant à faire des choix comme Muriel, qui refuse maintenant de travailler pendant les vacances scolaires, ou comme tous ceux qui, comme Marie, attendant que leurs enfants soient couchés pour travailler le soir, parfois tard.

> Ça, ça a changé, mais c'est depuis que j'ai un enfant. Avant je n'étais pas comme ça, même en étant en couple, j'amenais beaucoup de livres ou de classeurs (qui quelque fois prenaient l'air pour rien), mais pendant longtemps j'ai travaillé pendant les vacances. Mais maintenant c'est un non catégorique, c'est même pas la peine de m'en parler (Muriel, l. 343-346)

> 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 (Marie, l. 188-190).

A l'inverse, une fois les enfants devenus grands, et donc plus autonomes, l'organisation du travail est à nouveau changée, pour investir les temps qui étaient dédiés aux besoins parentaux, ce que Carole qualifie de « piège » puisqu'il y a lors un retour du travail dans la sphère privée qui n'est plus limité par la vie familiale.

> Moi j'ai une fille qui est en fac de médecine et ma grande fait une thèse, donc de ce point de vu là, elles ne sont plus à côté de moi. Et c'est le piège aussi : quand elles sont parties j'ai regrignoté sur mon temps personnel pour le travail (Carole, l. 163-165).

> Et puis, par contre, j'ai toujours un temps de correction tous les jours, au minimum 1h30, 2h parfois. Maintenant que mes enfants sont grands je le fais en restant à l'école (Emmanuelle, l. 51-53).

Cependant, la flexibilité du métier de professeur semble, dans une certaine mesure, favoriser la possibilité de s'organiser et d'être relativement disponible pour ses enfants, pouvant même être un motif important dans le choix de la carrière :

> prof c'était compatible avec une vie de famille contrairement à éducateur sportif où je travaillais les soirs et les weekends – ce qui, avec des enfants, est compliqué. (Amélie, l. 14-15).

> Donc moi je le conjugue très bien avec ma vie privée, ça se combine très bien même avec un enfant en bas-âge, j'arrive très bien à le gérer. Mais parce que je me suis donnée une organisation qui à un moment donné était nécessaire pour moi. Parce qu'à un moment donné tu aimes ton métier mais il faut avec du temps pour la vie perso à côté. Donc moi je me la suis imposée et du coup ça me permet de conjuguer plein de choses. (Florine, l. 275-282).

> La question de la reconversion s'est posée. Comme je voulais travailler avec des enfants depuis un moment… enfin que ça me plaisait, et que je voulais aussi du temps avec mes enfants, parce que dans la publicité je n'en avais pas beaucoup, ce métier d'instit me paraissait bien (Johanne, l. 8-11).

> Par rapport à mes amis qui sont dans le privé, je ne paye pas de nourrice durant les vacances scolaires, j'ai du temps avec mes enfants et j'ai une compréhension de ce qu'ils font à l'école, ce qui dans le monde actuel est selon moi très important (Catherine, l. 434-436).

> Malgré tout c'est agréable d'avoir les mêmes vacances scolaires que nos enfants, on essaye de lui faire comprendre que c'est une chance (Vanessa, l. 229-231)/

Au-delà des aspects purement organisationnels liés à une gestion du temps qui doit s'adapter aux besoins impérieux de la famille, l'arrivée d'enfants dans les foyers a parfois une influence directe sur les carrières. En effet, le barème des enseignants prend en compte la condition de parent isolé, et bonifie le rapprochement familial avec la personne détentrice de l'autorité parentale. Mais plus encore, le projet de devenir parent peut influencer les stratégies professionnelles, comme en témoignent Françoise, qui attend que son enfant le plus jeune atteigne la majorité (et donc une certaine autonomie) avant de se lancer dans un nouveau projet de carrière, et Valentine qui a pu bénéficier d'un traitement particulier dans ses affectations de remplacement du fait qu'elle était enceinte :

> «…donc j'ai décidé d'arrêter de postuler [en école européenne] jusqu'à ce que mon deuxième enfant ait son bac, comme ça ils auront 18 ans tous les deux (Françoise, l. 131-133).

> En revanche, je n'ai pas eu de poste fixe, donc j'étais TZR. Et donc mon premier poste pendant un an a été à 120km de chez moi. Et après cette année-là j'étais encore TZR et j'ai fait un remplacement à 50 km de chez moi. Et j'attendais mon premier enfant, donc on m'a mise un peu au ban. Je me suis retrouvée pendant 6 mois dans mon établissement de rattachement et j'ai aidé la documentaliste à travailler, puisque plus personne ne voulait de moi. [rire] Et après, j'ai eu mon poste fixe à la naissance de mon premier enfant dans le collège où je suis toujours (Valentine, l. 62-68).

L'expérience parentale peut également être vécue comme complémentaire avec le métier d'enseignant, transformant le rapport aux élèves et aux parents. Ainsi, Maëlis parle d'une expérience qui a fait évoluer son regard sur les enfants et les parents : du fait d'avoir

découvert les enjeux de l'éducation parentale, elle dit avoir pris de l'assurance et avoir évolué quant à sa posture vis-à-vis des parents d'élèves, entre autres.

> **Maëlis :** Ce qui a changé ma carrière c'est la formation d'enseignant spécialisé, qui a changé ma vision de l'enseignement et des élèves. Et après, avoir des enfants a encore changé ma vision des élèves, et des parents.
>
> **Enquêteur :** C'est quoi qui a changé ?
>
> **Maëlis :** Ma posture par rapport aux parents. Et l'ancienneté aussi. Du fait que d'avoir plus confiance en soi permet de mieux travailler je pense, avec tout le monde : avec les collègues, avec les enfants aussi, et puis tous les autres partenaires, la mairie etc… (Maëlis, l. 19-25).

On lit ici une forme de légitimité s'installer au passage à la parentalité, que l'enquêtée met en corrélation avec l'ancienneté dans le métier. Cette aide à la légitimité de l'enseignante, qui repose sur le statut parental, marque une des spécificités du métier d'éducateur : être parent autorise plus facilement à parler d'éducation à d'autres parents, et vient donc compléter l'image du professionnel de l'éducation. Dans un autre registre, on lit la transformation du rapport au métier enseignant par la parentalité dans l'entretien de Vivianne :

> Moi je réfléchis beaucoup à ces choses-là [les inégalités d'investissement entre les enseignants], notamment depuis que mes enfants sont en collège/lycée. Je ne me suis pas spécialement occupée de leur scolarité quand ils étaient petits, j'avais une confiance complète. Et à partir de la 6e j'ai commencé à m'y intéresser, à regarder ce qu'ils faisaient et à faire travailler les leçons pour que ça soit fait comme je pensais qu'il fallait faire en tant qu'enseignante. Et du coup j'ai vu comment les profs procédaient, davantage qu'en les côtoyant au quotidien – parce que chacun dit ce qu'il veut dans la salle des profs en fait. Mes enfants n'étaient pas dans mon collège, donc j'ai vu des collègues fonctionner sans affect, même si quand ça concerne les enfants il y en a, mais en tout cas j'ai vu des collègues qui n'étaient pas les miens (Vivianne, l. 97-105).

Vivre l'expérience d'être à son tour parent d'élève apporte un autre regard sur le métier. Dans le cas de Vivianne, ses enfants n'étant pas scolarisés dans son établissement scolaire, l'expérience de parent d'élève est vécue pleinement, comme une mise en abîme de son propre métier. Elle découvre ainsi les fonctionnements de collègues qu'elle ne connait pas, avec une sorte de « vue de l'intérieur » et ceci lui apporte un autre regard sur le métier, une réflexion sur les pratiques, et donc sur la sienne. Mais avoir des enfants ne peut se résumer à un modèle générique. En effet, l'âge des enfants apparait comme une variable importante, puisque les besoins ne sont pas les mêmes pour un enfant de moins de 6 ans que pour un adolescent (qui peut rester en autonomie totale, par exemple, ou prendre des transports en commun pour se déplacer). Du fait de la structure du métier d'enseignant, il

parait logique que la question des enfants, et de leur âge, apparaisse régulièrement dans les entretiens pour expliquer l'organisation du travail hors-classe, mais aussi, d'une manière plus générale, de rapport au métier. Pour évaluer l'influence des enfants et de leur âge dans le rapport au métier, nous avons interrogé dans les questionnaires l'âge des enfants, et créé une variable à partir de l'enfant le plus jeune. En effet, nous pensons qu'en termes de besoins et d'organisation, c'est l'enfant le plus jeune de la fratrie qui se situe au centre. La répartition des effectifs de chaque forme de professionnalité au sein des différentes modalités d'âge de l'enfant le plus jeune met en évidence plusieurs éléments pour enrichir l'analyse :

Tableau 24 : Répartition des professionnalités en fonction de l'âge de l'enfant le plus jeune de la famille

	Professionnalité de l'ajustement	Professionnalité de la maîtrise	Professionnalité du faire-face
Pas d'enfant	22 %	30 %	20 %
Enfant <6 ans	22 %	16 %	23 %
Enfant 6-11 ans	20 %	17 %	21 %
Enfant 12-18 ans	18 %	18 %	13 %
Enfant + 18 ans	18 %	19 %	23 %
∑	**100 %**	**100 %**	**100 %**

Tout d'abord, la professionnalité de l'ajustement est répartie de façon relativement homogène au sein de chaque modalité, avec une légère tendance à une meilleure représentativité chez les enseignants sans enfant, ou avec de jeunes enfants. Cependant, la « professionnalité de la maîtrise » est nettement plus présente chez les personnes sans enfants, puis revient progressivement au fur et à mesure de l'évolution en âge des enfants. Enfin, la professionnalité du faire-face semble plus présente chez les personnes ayant de jeunes enfants, ou des enfants devenus adultes. Pour le dire autrement, ne pas avoir d'enfant, ou avoir des enfants suffisamment grands pour demander moins d'organisation, favorise un rapport au métier distancié, c'est-à-dire qui permet de ne pas avoir d'organisation fixe dans le travail mais de s'adapter, avec une plus grande liberté, de considérer avoir suffisamment de temps libre et non pas de crouler sous le poids de l'activité professionnelle, mais aussi d'avoir du temps pour pratiquer des activités sportives, culturelles ou associatives, ou encore d'aborder le futur de manière sereine, avec des projets d'évolution dans la carrière, etc. A l'inverse, avoir de jeunes enfants, c'est-à-dire jusqu'à l'adolescence, demande aux enseignants une solide organisation pour mener de front leur vie familiale et leur vie professionnelle, les poussant à moduler leurs activités personnelles (pratiques sportives par exemple) en fonction

des périodes, de travailler tous les soirs à leur domicile, souvent quand les enfants sont couchés (comme nous l'avons vu au chapitre précédent), les empêchant d'avoir d'autres projets que des projets ordinaires, à court terme. Notons cependant que ce rapport au métier, axé sur le besoin d'une solide organisation, est réparti de façon relativement homogène, et que l'âge des enfants ne fait ici que nous montrer une légère tendance. Cependant, pour une partie des enseignants enquêtés, avoir de jeunes enfants coïncide avec un sentiment de débordement, ce qui les pousse à déclarer que leur travail est trop lourd, et impacte leur vie personnelle. Pour eux, la projection semble impossible, la pratique d'activité également : pour le dire simplement, ils ont le nez dans le guidon, et ce rapport au métier est nettement influencé par l'âge des enfants.

Un chiffre résiste cependant, et retient l'attention : 23 % des personnes dans cette situation – de débordement – le sont alors qu'elles ont des enfants devenus adultes. On pourrait imaginer que le rapport au temps du travail est logiquement corrélé, en partie, à l'âge des enfants, ce que nous venons de voir. Mais alors comment expliquer que près d'un quart des personnes débordées n'ont plus d'enfant à leur charge, sous leur toit ? L'hypothèse de la configuration familiale comme explicative de la manière de vivre le temps de la pratique ne tient pas à elle seule, et doit être complétée.

8.2 Les temps du temps vécu : processus d'évolution dans les professionnalités

En lien avec les configurations familiales, s'impose la question de l'âge. Avec l'âge vont l'expérience professionnelle, mais aussi l'état d'avancement de la carrière, du degré de responsabilités occupées, de fonction et donc des conditions d'exercice, les enjeux de titularisation d'affectation ou de mutation, et l'évolution de la vie familiale. Pour le dire autrement, l'âge est une variable dépendante d'un ensemble d'autres variables configurant le rapport au métier, ce qui en fait un élément clé de l'analyse des formes de professionnalités.

8.2.1 Au-delà de l'âge, une tendance à l'usure professionnelle

Contrairement à ce que nous aurions pu attendre comme résultat, il s'avère que l'âge des individus n'est pas associé aux profils de professionnalités que nous avons construits. En effet, en observant la répartition des effectifs par tranche d'âges, aucune tendance significative ne se dégage :

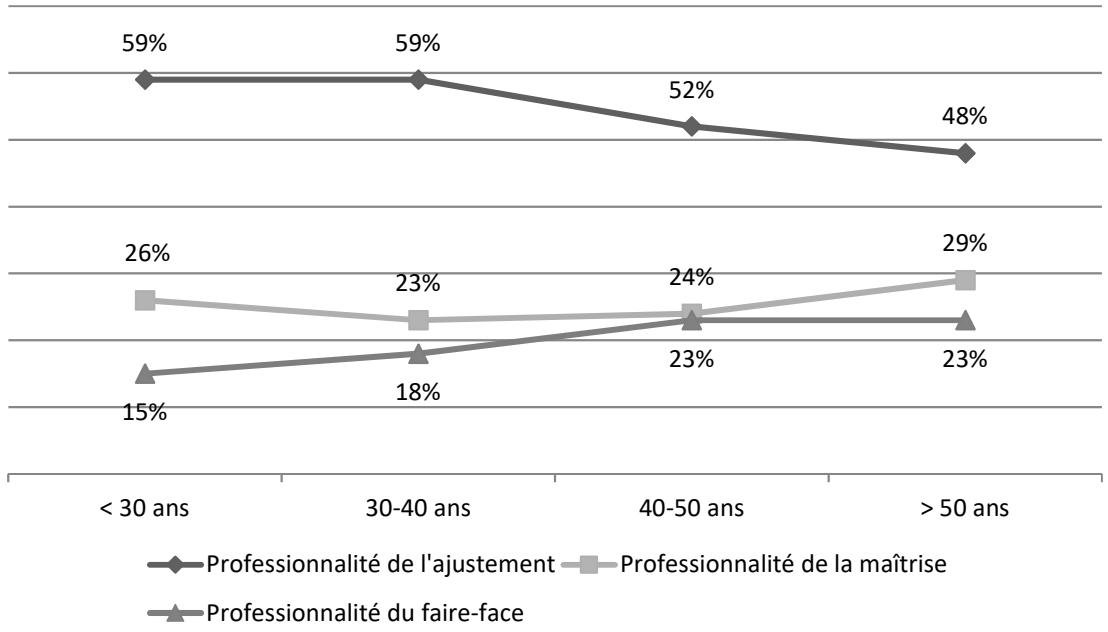
Tableau 25 : Répartition des âges dans les professionnalités

	Moins de 30 ans	**30-40 ans**	**40-50 ans**	**Plus de 50 ans**
Professionnalité de l'ajustement	39 (59 %)	99 (59 %)	144 (52 %)	81 (48 %)
Professionnalité de la maîtrise	17 (26 %)	38 (23 %)	66 (24 %)	49 (29 %)
Professionnalité du faire-face	10 (15 %)	30 (18 %)	64 (23 %)	38 (23 %)
∑	**66 (100 %)**	**167 (100 %)**	**274 (100 %)**	**168 (100 %)**

La somme des individus dans ce tableau est 675, car un.e enseignant.e du profil « professionnalité de la maîtrise » n'a pas donné son âge.

Nous notons ici que les répartitions sont très proches, avec une professionnalité de l'ajustement représentée dans un intervalle [48 ; 59] % ; une « professionnalité de la maîtrise » comprise dans l'intervalle [23 ; 29] % ; et une « professionnalité du faire-face » dans l'intervalle [15 ; 23] %. Par conséquent, étant donné la régularité de la répartition, la valeur de p ne peut être significative lors d'un test de khi-deux, mais se situe à $p > 0{,}35$. Ce résultat retient l'attention pour deux raisons : pour sa non-significativité, et pour le mouvement, même léger, qu'il met en lumière. En effet, si nous traçons une courbe par professionnalité qui traverserait les âges, on verrait apparaitre trois mouvements distincts :

Figure 9 : Représentation graphique de la répartition des âges



Tout d'abord, la professionnalité de l'ajustement a une courbe descendante. Elle passe de 59 % jusqu'à 40 ans, puis descend à 52 % pour finir à 48 %. Dès lors, deux phénomènes sont interrogeables : ce rapport au métier se perd au fur et à mesure de la carrière et/ou les jeunes générations d'enseignants se retrouvent plus dans cette professionnalité. Dans les deux cas, le rapport au travail centré sur une organisation rigoureuse, qui tend vers plus de travail en équipe, et une forme d'adaptation quotidienne à la fluctuation de la charge de travail semble mieux correspondre à la moitié la plus jeune de l'échantillon. Ceci peut se retrouver, par exemple, dans la proportion d'enseignants qui déclarent avoir ralenti, et en faire moins maintenant qu'ils sont un peu plus avancés dans leur carrière que lors des 10 premières années. Si nous prenons l'exemple de la tenue des cahiers-journaux, on voit très clairement dans les entretiens que la plupart des enseignants ont arrêté de les tenir avec l'expérience, contrairement aux jeunes professeurs qui utilisent rigoureusement cet outil. D'ailleurs, c'est une différence que note Christine, 59 ans :

> Moi je fais confiance aux jeunes qui arrivent. Mais malgré tout, ils ont un master et la tête bien pleine, mais s'ils ne se sont pas penchés sur la question, je ne sais pas ce que ça va donner. Moi j'ai vu des jeunes passer dans ma classe – à un moment donné j'avais pris des jeunes – et j'étais étonnée, parce que c'était des jeunes de 20 ou 25 ans, et c'est sûr que le cahier-journal était bien tenu. Mais ils s'appliquaient à mettre en place leur cahier-journal dans la journée, sans faire attention à si les gamins suivaient ou pas, pourquoi, etc. Ils évaluaient pour évaluer…enfin bon (Christine, l. 398-403).

En effet, les plus jeunes enseignants semblent appliquer plus rigoureusement les outils de gestion de la classe, un garde-fou et donc un garde-temps de leur travail, qu'ils ont appris à manipuler en formation. Pour Perrine, 31 ans, l'organisation est très importante, ce que l'on peut lire dans son appropriation de l'outil : « *pas au jour le jour mais là je fais à la semaine, j'ai un grand cahier-journal sur une feuille A3 que j'ai imprimée recto-verso, avec mon emploi du temps en gros* (Perrine, l. 152-153). De même, Victor, 27 ans, prépare toute sa journée en détail : *« je mets tout dans mon cahier journal, pour savoir dans la journée ce que je vais faire à quel moment, quel groupe va faire quoi, etc. »* (Victor, l. 262-263). Cholé, 23 ans, s'est également approprié l'outil en le transposant sur un format numérique pour mieux l'utiliser : « *avant je faisais mon cahier-journal sur un cahier, maintenant je travaille sur un logiciel. Donc le matin j'imprime mon truc, et j'écris le planning sur le tableau* » (Chloé, l. 97-98).

Cependant, les enseignants avec plus d'expérience parlent régulièrement des raisons pour lesquels ils ont arrêté de fonctionner avec cet outil en particulier, faisant ainsi émerger une conception plus organique de l'organisation du travail et donc du temps, qui repose sur une forme d'expérience professionnelle. D'après eux, l'utilisation d'outils est trop chronophage, et revient à prendre plus de temps qu'à n'en dégager par son organisation. La balance entre prendre du temps pour le remplir et gagner du temps grâce à son utilisation ne serait plus bénéfique, comme le souligne Estelle, 53 ans :

> Je ne fais plus mon cahier-journal. J'ai mon classeur où je rentre mes fiches en ordre, j'ai l'ordinateur où j'ai tout de classé par période, par son, etc. Mais je n'en n'éprouve plus le besoin, pour moi c'est une perte de temps. Après, je ne dis pas qu'il ne faut pas le faire : au début on a besoin d'écrire, de se caler, de poser les choses. Quand on est inspecté les inspecteurs aiment bien voir nos petits cahiers, nos petits trucs, mais bon (Estelle, l. 184-188).

Dans cette même optique, on lit chez Johanne, 41 ans, l'évolution du rapport à cet outil au cours de sa carrière. Il est devenu moins important, pour elle, car elle connait maintenant bien ses outils et ses séquences. Elle l'utilise de façon moins exhaustive, dans un petit format :

> je l'utilise un peu moins… je sais que toutes mes choses sont prêtes. Après, si je me fais inspecter, je sais que j'aurais un beau cahier-journal… Et là c'est pareil, je trouve ça un peu… ça fait partie des hypocrisies du métier : je vais le faire juste parce qu'on va contrôler, mais moi, pour moi, je n'en ai pas besoin. Enfin, si j'en ai besoin, mais ça pourrait tenir sur un papier. Au début, je faisais toutes mes fiches de préparation, et je renvoyais aux fiches de préparation, maintenant j'en ai qui sont déjà prêtes, donc je sais ce que c'est. Ouais, je ne me marque pas tout. Mais je l'utilise toujours, si. C'est moins détaillé, mais c'est un outil qui devient plus personnel du coup. Au début c'était très institutionnel, je faisais comme on disait

> qu'il fallait faire, dans un tableau…et moi ça ne me convenait pas. Donc au fur et à mesure, je me suis faite un petit gabarit, quelque chose qui me convient mieux. C'est mon outil à moi. Si je me fais remplacer, ça m'est déjà arrivé d'être malade, je prépare un vrai cahier journal sur un document Word. Un truc très formel. Je ne donne pas le mien parce que c'est mon outil, à moi (Johanne, l. 145-156).

Magalie, 60 ans, raconte d'ailleurs s'être faite reprendre par l'inspecteur car elle n'utilisait pas son cahier-journal de façon suffisamment précise.

> J'ai laissé mon cahier journal, mais il n'est pas très détaillé. Quand j'ai été inspectée, l'inspecteur ne m'a rien dit. Parce que globalement il était content, il voyait que les apprentissages étaient bien faits… bon, il ma titillé sur deux ou trois trucs : mon cahier-journal, où il disait que je pourrais au moins mettre la page de la méthode que j'utilise pour telle ou telle chose. Parce que le cahier-journal est fait pour que si on n'est pas là, quelqu'un puisse prendre le relais. Donc s'il n'y a pas les numéros de page, il va s'enquiquiner…(Magalie, l. 248-253).

A travers l'exemple de l'utilisation du cahier-journal, c'est de l'évolution dans le rapport à l'organisation, mais aussi à la pratique du métier, dont il est question. Durant la carrière, du fait de la capitalisation de l'expérience professionnelle et donc du développement d'une forme d'aisance dans la pratique d'enseignement, le positionnement professionnel évolue vers une forme d'autonomie dans la pratique qui permet aux enseignants de prendre de la distance avec l'organisation, ou du moins de faire le choix de s'approprier les outils, de continuer à les utiliser ou non. D'ailleurs, on retrouve cette évolution dans les réponses apportées à la question sur la charge de travail, traduite en variable TVP. La modalité 3, « trop de travail, il faut savoir ralentir », augmente régulièrement à travers les âges des enquêtés. Si 38 % des moins de 30 ans correspondent à cette modalité, elle ne cesse d'augmenter pour atteindre 49,5 % chez les plus de 50 ans.

Au sujet du profil de professionnalité de la maîtrise, on observe un double mouvement : elle baisse en représentation jusqu'à 40 ans, pour raugmenter progressivement dans la seconde moitié de la carrière. On peut, dans la lignée de l'analyse précédente, interpréter le mouvement de cette courbe en corrélation avec l'évolution familiale des individus. En effet, l'arrivée d'enfants dans la famille oblige certainement une plus grande organisation et génère, comme nous l'avons vu, une évolution dans le rapport au métier. Il est intéressant de noter que le départ des enfants réorganise le rapport au travail, et que finalement, ce qui a été induit le temps des enfants semble s'effacer, avec un retour d'autres formes d'équilibre. Pour le dire autrement, on peut penser que des personnes qui arrivaient à maintenir un équilibre entre vie privée et vie professionnelle rencontrent plus de difficultés durant la période où il faut s'occuper d'enfants, notamment en bas âge, mais que cet équilibre

revient plus tard, une fois que les enfants sont autonomes et quittent la maison. On peut également penser à un effet d'usure, le même que celui énoncé pour expliquer la baisse d'effectif de la professionnalité de l'ajustement, génère chez les individus une forme de détachement dans la seconde partie de leur carrière.

Enfin, la courbe de la professionnalité du faire-face est en évolution, monte progressivement pour se stabiliser à partir de 40 ans. Ici on peut interpréter ces données par une difficulté croissante à cloisonner, et à se projeter, dans un métier qui impose toujours plus d'implication pour répondre à ses bonnes pratiques. Là encore, on peut souligner une forme d'usure, de fatigue professionnelle, qui génère le sentiment de perdre le fil, de perdre le sens.

Ainsi, on voit se dessiner une forme d'épuisement au cours de la carrière enseignante. Alors que les plus jeunes sont principalement dans un rapport au métier cloisonné, « ajusté » grâce à une certaine organisation de leur travail, il semble que progressivement ce rapport évolue pour laisser plus de place à une mise en distance, ou, au contraire, à un sentiment de submersion. Pour le dire autrement, tout se passe comme si, lors de l'entrée dans la carrière, la forme de professionnalité dominante était celle de l'ajustement, de l'adaptation, avec une organisation du privé autour du professionnel. Puis, progressivement, les résultats montrent que ce profil laisse de plus en plus de place aux deux autres. Avec le temps, avec l'âge, les enseignants sont plus nombreux à se situer dans le profil de professionnalité de la maîtrise, c'est-à-dire à trouver un équilibre entre le privé et le professionnel en cloisonnant les deux sphères. Et, en même temps, toujours avec l'âge, les résultats pointent que les enseignants sont également plus nombreux à correspondre au troisième profil, celui de la professionnalité du faire-face. A l'inverse du profil précédent, il s'agit ici d'enseignants qui, en déclarant être débordés et ne pas avoir suffisamment de temps privé, et dont les liaisons intratemporelles montrent une forme de présentisme, présentent une forme d'usure professionnelle.

Cette évolution dans le rapport au métier, qui ne peut pas seulement s'expliquer par la configuration familiale, peut également trouver sa source dans l'évolution au sein de la carrière enseignante.

8.2.2 A la croisée du rapport au métier et de l'âge : la situation professionnelle

Parmi les enquêtés, si la majorité des individus est composée d'enseignants titulaires, qui n'ont que cette fonction, il y a également des stagiaires, des remplaçants, des enseignants-

formateurs, des enseignants spécialisés ou encore, parmi les professeurs des écoles, des directeurs et directrices d'écoles. La variabilité des fonctions représentées dans l'échantillon de l'enquête entraine forcément l'hétérogénéité des responsabilités, des conditions et des contraintes, et donc des manières de vivre le métier.

De surcroît, force est de constater que l'hétérogénéité des fonctions, et donc des points de vue, est liée à une dynamique d'évolution dans la carrière, et est donc également inscrite dans le temps. En effet, un enseignant est avant tout stagiaire, lorsqu'il débute dans le métier, puis devient remplaçant, en attente de poste fixe. Lors des premières années, l'expérience professionnelle est, plus que jamais, en train de se créer, générant un rapport au travail particulier. Ainsi les deux stagiaires entretenus, Chloé et Thomas, mettent en avant leur manque d'expérience pour expliquer leur charge de travail. Mais plus encore, un grand nombre d'enquêtés parlent de leur début de carrière comme particulièrement difficile en termes de charge de travail. Estelle, pour qualifier les jeunes collègues, utilise ces mots : « *il y a des jeunes collègues je me demande quand elles dorment* » (Estelle, l. 156-157).

Plus tard dans la carrière, l'enseignant peut devenir formateur, prendre la direction de l'école dans le cas des enseignants du premier degré, ou, enfin, devenir professeur spécialisé – c'est-à-dire intervenir en CLIS, SEGPA, RASED, ULIS, CMPP, etc. D'ailleurs, ces évolutions dans le statut sont régulièrement prises comme des évolutions de carrière, comme ne témoignent les enquêtés qui envisage « d'évoluer » faire des fonctions de formateurs. Cette évolution est vue comme un moyen de changer le quotidien de la pratique, de sortir de la classe et d'évoluer dans le rapport au métier, comme en témoignent les deux extraits d'entretien suivant :

> Là ça fait plusieurs années que j'essaye de passer le concours du CAFIPEMF[1], pour devenir conseillère pédagogique ou formatrice, parce que là je n'en suis pas au point de ne plus supporter d'être dans ma classe, mais il me reste 23 ans à travailler et je sais que ce point va venir. Et quand je ne vais plus supporter les enfants ou mon métier, je n'ai pas envie de devenir une vieille maitresse aigrie (Amélie, l. 279-283).

> À un moment j'ai pensé passer le CAFIPEM, après je me suis dit que non parce que j'aime avoir ma classe tout le temps. Après, j'ai pensé à une direction, pourquoi pas. La directrice de mon école devrait partir d'ici 2 ou 3 ans… je ne sais pas (Inès, l. 210-213).

La répartition des fonctions au sein des profils de professionnalités est distribuée comme suit :

[1] Certificat d'Aptitudes aux Fonctions d'Instituteurs ou de Professeur des Ecoles Maitre Formateur. Ce certificat d'aptitude est obligatoire pour devenir formateur dans le premier degré.

Tableau 26 : Répartition des statuts des enseignants dans les professionnalités

	Professeur	**Remplaçant**	**Stagiaire**	**Formateur**	**Directeur**	**Enseignant Spécialisé**
Professionnalité de l'ajustement	283 (53 %)	22 (58 %)	8 (40 %)	10 (55 %)	20 (67 %)	20 (62 %)
Professionnalité de la maîtrise	154 (29 %)	4 (10 %)	5 (25 %)	2 (11 %)	2 (6 %)	4 (12 %)
Professionnalité du faire-face	101 (19 %)	12 (32 %)	7 (35 %)	6 (33 %)	8 (27 %)	8 (25 %)
∑	**538 (100 %)**	**38 (100 %)**	**20 (100 %)**	**18 (100 %)**	**30 (100 %)**	**32 (100 %)**

Un test de khi-deux entre le statut des enseignants et la forme de professionnalité à laquelle ils appartiennent rejette l'hypothèse nulle ($p < 0,02$). De manière significative, la professionnalité de la maîtrise est représentée par des enseignants qui ne sont autre qu'enseignant, c'est-à-dire par des professeurs titulaires. Si la professionnalité du faire-face est présente de façon significative chez tous les autres enseignants, elle l'est davantage chez les remplaçants, les stagiaires et les formateurs. Enfin, la professionnalité de l'ajustement est significativement et fortement représentée chez les directeurs et les professeurs spécialisés, tout en étant présente chez les remplaçants et les formateurs. Ces résultats nous invitent à réfléchir les profils de professionnalités par les fonctions. Pour ce faire, et pour analyser plus finement la répartition, étant donné le déséquilibre important des effectifs, entre les enseignants qui n'ont pas de fonction supplémentaire (538) et les autres, répartis sur cinq statuts, l'utilisation du tableau de résidus du test de khi-deux est obligatoire :

Tableau 27 : La fonction occupée à l'égard des professionnalités – résidus du test de khi-deux

	Professeur	**Remplaçant**	**Stagiaire**	**Formateur**	**Directeur**	**Professeur spécialisé**
Professionnalité de l'ajustement	- 1,13	0,53	- 1,25	0,16	1,46	1,02
Professionnalité de la maîtrise	3,93	- 2,16	- 0,03	- 1,40	- 2,40	- 1,71
Professionnalité du faire-face	- 2,81	1,65	1,56	1,30	0,78	0,57

La lecture du tableau invite à souligner que seuls les enseignants qui n'occupent pas d'autre fonction (colonne 1) et les stagiaires (colonne 3) sont clairement inscrits dans un profil de professionnalité. Pour les autres, l'inscription est moins marquée, puisque répartie entre deux formes de professionnalité.

Ainsi, les enseignants titulaires, qui n'ont pas d'autres missions, sont le plus représentés dans le profil « professionnalité de la maîtrise ». Il ne s'agit pas ici d'affirmer que seuls ces enseignants se situent dans cette forme de rapport au métier, ou qu'ils ne se situent exclusivement dans celle-ci, mais plutôt qu'ils sont proportionnellement les plus nombreux dans cette posture. Ceci peut s'expliquer, d'une part, par la maitrise qu'ils ont du métier : ils ne débutent plus, n'ont plus tout à apprendre, et ne sont pas en formation, ni soumis aux mêmes enjeux liés aux affectations annuelles. Comme en témoigne l'extrait d'entretien suivant, être à un poste fixe permet de se projeter, et de pouvoir mieux se consacrer à la vie de famille :

> J'ai donc eu ma mutation en étant tout juste au niveau des barèmes, et je suis rentré dans ma région, en ayant un poste fixe en périphérie. Donc là j'ai vraiment sauté de joie car je revenais à côté de ma ville. J'ai pu recommencer à me projeter dans ma vie personnelle : on a eu notre appartement avec ma copine – qui est devenue ma femme – on a eu un enfant… enfin voilà, ça a permis un peu de vivre et de ne plus être uniquement un prof (Mickaël, l. 27-31).

D'autre part, par la moindre multiplicité de leurs missions. Ils ne sont pas, comme leurs collègues formateurs ou directeurs, obligés de passer d'un rôle à un autre, et peuvent sans doute plus facilement trouver des formes de stabilité dans leur pratique quotidienne. Ainsi, à l'inverse de leurs collègues, ils ont peut-être moins de missions, moins de réunions, de formations, de travail administratif, ou tout simplement un peu moins de responsabilités (que les directeurs par exemple) et en subissent moins la pression. Par conséquent, que la forme de professionnalité qui déclare avoir du temps pour la vie privée, et qui est plutôt positive sur les conditions de travail, soit significativement portée par eux trouve une certaine logique.

De même, il y a une certaine logique à ce que les stagiaires aient en commun d'appartenir majoritairement au profil « professionnalité du faire-face », et de partager le sentiment de trop travailler, ainsi que des formes d'inquiétudes quant à leur avenir dans le métier. Les stagiaires sont au départ de leur professionnalisation, dans une phase de formation qui cumule un apprentissage sur le terrain, qu'ils découvrent, et des apprentissages théoriques en institut de formation. Par conséquent la somme de travail est importante, et ces premières expériences peuvent générer des doutes, des appréhensions quant à leur avenir. Enfin, ils ne peuvent encore se projeter géographiquement, car ils ne savent pas encore où ils seront affectés à l'issue de leur formation. Notons tout de même que les stagiaires sont relativement proches de la professionnalité de la maîtrise, avec une répulsion à seulement 0,03, ce qui en

fait le deuxième statut de cette professionnalité. Ici, on peut penser que le jeune âge, du fait de la motivation des premières années, ou de ne pas encore avoir toutes les responsabilités d'un enseignant, favorise un rapport plus léger au métier, comme c'était le cas dans le Tableau 25. Notons enfin que les formateurs de l'enquête se retrouvent plus explicitement dans le profil de professionnalité du faire-face, ce qui interroge les conditions d'exercice de leurs fonctions. En continuité avec l'analyse de l'usure professionnelle exposée plus haut, on peut se demander si les missions des formateurs ne génèrent pas, de par leur rythme ou leur complexité, une usure professionnelle plus forte que les autres fonctions. Cependant, l'enquête présentée ne permet pas d'apporter d'élément de réponse à cette question.

Ainsi, si on ne pouvait pas dire que l'âge était extrêmement discriminant dans les manières de vivre le métier d'enseignant, ou de se positionner dans cet espace de pratiques, le statut – ou les fonctions – est, quant à lui, plus explicite. Evidemment, le statut est en partie lié à l'âge, notamment dans la notion de carrière. Souvent, un stagiaire deviendra remplaçant avant de devenir titulaire, puis, plus tard, pourra faire le choix de se former pour devenir formateur, et/ou de postuler à la direction d'une école primaire, ou encore de passer les aptitudes pour devenir enseignants spécialisé. Cependant, la corrélation âge/statut qui semble aller de soi n'est pas sans exceptions. En effet, il existe plusieurs facteurs minoritaires, qui une fois mis bout à bout perturbent fortement cet *allant-de-soi*. Tout d'abord, notons que de nombreux postes de directions sont régulièrement vacants, ce qui amène les jeunes enseignants à postuler pour se voir titularisés. Dans l'échantillon d'enquêtés, c'est le cas de Jérémy, qui est ainsi devenu titulaire et directeur la même année, à 27 ans. Il en est de même pour les postes d'enseignants spécialisés, qui peinent régulièrement à être pourvus. De même, l'âge des formateurs est assez fluctuant, étant donné que les concours sont accessibles au bout de 5 années d'ancienneté comme titulaires. Enfin, notons que le rapport au métier évolue à une large échelle, amenant plus régulièrement des reconversions et des vocations tardives, et donc des stagiaires ou des personnes qui débutent l'enseignement à des âges plus avancés.

En portant l'analyse sur l'âge, le sexe, les enfants de la famille ou encore les fonctions occupées, ce chapitre s'est attaché à révéler les déterminants sociaux qui influent sur le rapport au métier. Dès lors, les résultats ont montré l'influence importante du genre dans la posture professionnelle, dévoilant une tendance féminine à un positionnement professionnel que nous avons qualifié de sacrificiel, dans le sens où se sont les femmes de l'enquête qui mettent de côté leur temps de loisirs, ou de vie privée, au profit de leur pratique

professionnelle. A contrario, les hommes enquêtés adoptent plus facilement une posture détachée à la pratique, et ne souffrent pas des mêmes enjeux liés à la concurrence des temps. Ceci dit, l'enquête révèle, en s'appuyant également sur d'autres études, que l'organisation du temps domestique, du moins celui consacré aux enfants, est toujours majoritairement à la charge des femmes, ce qui explique également que les femmes soient les plus représentées dans un rapport au métier comme débordant, trop difficile, vécu comme une surcharge. Ainsi, nous avons vu que le fait d'avoir des enfants, notamment jeunes, poussait à un rapport au métier plus concentré sur l'organisation. Enfin, une forme d'usure professionnelle qui apparait avec l'âge a été mise au jour, montrant que le rapport « ajusté » au travail laisse progressivement la place, soit à l'épuisement, soit au détachement.

CHAPITRE 9 : APPRENTISSAGE DE SAVOIR-ETRE TEMPORELS

Dans ce chapitre, il sera question d'interroger la dimension transmissible de savoir-être temporels. Pour ce faire, des phénomènes d'apprentissage de capacités temporelles seront mis au jour à travers trois dimensions de la transmission. En effet, dans un premier temps, nous poserons par les résultats de l'enquête que le milieu socioprofessionnel d'origine des enseignants est révélateur de formes d'héritage dans la capacité organisationnelle et gestionnaire du temps. Dans un deuxième temps, il sera question de l'apprentissage incorporé des compétences temporelles, qui seront étudiées à la lumière du parcours des enquêtés. Enfin, l'analyse des entretiens fera émerger des conceptions différentes, subjectives, de l'apprentissage du métier, permettant l'émergence de deux conceptions du métier : la première sera en mouvance permanente quand la deuxième sera statique.

9.1 Héritage culturel et transmission de savoir-être temporels

Le temps vécu dépend notamment de la capacité des individus à l'organiser, à le cloisonner, à se projeter ou encore à faire histoire. Dès lors nous pouvons nous interroger sur l'apprentissage de ces « compétences temporelles », c'est-à-dire des manières de vivre dans le temps. Pour le dire autrement, nous pouvons soulever la question de l'existence d'un *capital temps*, c'est-à-dire d'un ensemble de dispositions qui permettraient de se positionner vis-à-vis du temps, comme un ensemble de capacités héritées d'un environnement social, mais aussi constituées au fil d'expériences : « *un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la "personne", un habitus* » (Bourdieu, 1979, 4). Le positionnement au sein de la pratique professionnelle, ici du champ de l'enseignement, dépendrait de compétences temporelles que nous pourrions positionner comme faisant partie du capital culturel des individus. Interroger la constitution de ces prédispositions, qui définissent des formes d'habitus professionnels chez les enseignants, c'est questionner le milieu d'origine des

enquêtés, et donc l'acquisition progressive d'un capital culturel spécifique dès leur socialisation primaire puis au gré de leur parcours.

9.1.1 Milieu d'origine et savoir-être temporels

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 incorporées, on peut poser qu'il sera lié à la culture des individus, à leur capital culturel. En effet, le capital culturel peut être défini, dans la théorie bourdieusienne, comme l'ensemble des biens culturels, incorporés ou objectivés. Le capital culturel comporte néanmoins 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, 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, 4). Autrement dit, la constitution du capital culturel des individus dépend principalement d'une forme d'héritage, portée par la famille, 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 parcours[1]. Dès lors, pour éprouver l'hypothèse d'un apprentissage des manières d'habiter le temps, l'enquête doit interroger la constitution des milieux d'origine des enseignants.

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

[1] Cette notion d'héritage, de transmission presque automatique, a été, et est toujours sujette à discussion en sociologie. En effet, à l'instar de Lahir (1995), nous pouvons penser que la transmission se fait de manière moins mécanique, ou que l'héritage peut être refusé (De Singly, 1993). Cependant, 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.

défavorisées mais la mère au groupe des PCS moyennes, nous retiendrons 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'INSEE[1], 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. Ainsi, sept modalités sont proposées :

- Agriculteurs exploitants
- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
- Cades et professions intellectuelles supérieurs
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Autres, personnes sans activité professionnelle

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 profils de professionnalités obtenues est parlante.

La PCSO moyenne, du fait de son effectif de 301 individus – soit près de 45 % de l'échantillon total – est répartie de façon très proche à la répartition totale. Par exemple, elle représente 54 % des individus de la catégorie « professionnalité de l'ajustement », elle-même comptant 53,7 % de la population totale. De ce fait, les individus de PCSO moyenne sont très représentatifs de l'échantillon de l'enquête, affichant donc une plus grande appartenance à la professionnalité de l'ajustement, puis à la professionnalité de la maîtrise (25 %) et enfin à la professionnalité du faire-face (21 %). De cette catégorie nous ne pouvons rien dire de plus

[1] La nomenclature est consultable sur le site de l'INSEE :
https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2003/categorieSocioprofessionnelleAgregee/1?champRecherche=true

que ce déjà énoncé lors de l'analyse de la répartition de l'échantillon total : la majorité des individus organisent leurs temps (professionnalité de l'ajustement), un deuxième groupe cloisonne (professionnalité de la maîtrise), et un dernier groupe, plus petit, est débordé (professionnalité du faire-face).

Par contre, la catégorie des individus de PCSO favorisées est surreprésentée au sein de la « professionnalité de la maîtrise » (32 %), et sous-représenté dans la « professionnalité du faire-face » (19 %). Pour le dire autrement, les enseignants au fort capital d'origine sont principalement ceux qui se situent dans la forme de professionnalité de la maîtrise, c'est-à-dire dans un rapport au travail détaché, qui déclarent avoir du temps pour eux, qui s'inscrivent dans des liaisons intratemporelles *médium*, et ne génèrent pas d'inquiétudes particulières quant à l'avenir.

Et à l'inverse, les individus de PCSO défavorisées sont sous-représentés au sein de la professionnalité de la maîtrise (18,5 %), et surreprésentés dans la professionnalité du faire-face (23 %). Les enseignants au faible capital d'origine sont dès lors principalement situés dans la forme de professionnalité du faire-face, et donc dans un rapport au travail débordant. Ils sont ceux qui déclarent ne pas avoir assez de temps pour eux, être submergés par la pratique, et s'inquiéter quant à leur devenir professionnel. De ce fait, ils ont de très courtes liaisons intratemporelles, démontrant d'une certaine incapacité à inscrire leur pratique et à se projeter.

9.1.2 Des savoir-être temporels hérités

Ces appartenances aux profils en fonction de la PCSO sont si marquées que le test de khi-deux révèle une valeur de $p = 0{,}0613$. Tout se passe comme si les personnes aux faibles PCS d'origines étaient dominées par le temps du travail, ou par le travail, quand il semble plus facile de dominer ce dernier pour les personnes aux PCS d'origines moyennes, puis élevées.

Ce 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 élevé, et plus le rapport au temps est détaché. Ainsi, notons que 16,8 % des individus de PCSO élevée déclarent exercer un métier qui leur laisse suffisamment de temps, contre seulement 10,7 % des individus de PCSO basse. A l'inverse, les enquêtés de PCSO basse déclarent avoir trop de travail et ne pas avoir assez de temps personnel. La capacité de détachement 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 fort capital d'origine 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 se retrouvent mieux dans 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 faibles déclarent travailler tous les jours à leur domicile contre 45,5 % des PCSO fortes. Tout se passe comme si les enseignants de PCSO élevées dominaient et se jouaient du cadre, dans une forme d'indépendance, quand les enseignants de PCSO faibles subissaient et nécessitaient le cadre, dans une forme de dépendance à celui-ci.

En effet, 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, 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'éducation 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 faible et deux enseignants de PCSO élevé :

> 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, PCSO faible).

> 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, PCSO faible).

> Bin, la réforme Blanquer, de mettre le chef d'établissement du collège responsable de toutes les écoles primaire, 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'éducation nationale : c'est tout le temps pour nous rajouter des heures à notre service, pour multiplier, faciliter les choses, donc on nous envoie à droite et à gauche. (Jonathan, PCSO élevée).

> 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, PCSO élevée).

A l'analyse des entretiens, tout se passe comme si le capital d'origine permettait un positionnement surplombant, c'est-à-dire avec une certaine capacité d'objectivation de la pratique, de lecture de cette dernière à l'aune d'un contexte plus large, quand un faible capital d'origine favorise une inscription plus présentiste dans la professionnalité, plus centrée sur l'individu. Le rapport au futur est très illustratif de la maitrise 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, 313-314), les individus d'origine modeste éprouvent plus de difficultés à se projeter dans le métier, traduisant ainsi de formes de non-ajustements aux possibilités, de non-maitrise des conditions présentes. A l'inverse, les PCSO élevées semblent jouer le jeu de l'évolution de carrière, en étant un quart à déclarer vouloir évoluer au sein de l'Education Nationale contre seulement 16 % des individus aux PCSO faibles.

On lit dans ces résultats que le milieu d'origine permet l'acquisition d'un positionnement social 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. 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 maitrise 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, toujours plus rapide) que pour les cultures originaires de cette région, rendant très difficile la collaboration entre les deux, voire la communication, et a poussé les peuples originaire de l'île « hors du temps » (Chesneaux, 1997). Les travaux de l'historien montrent alors qu'il est possible que la manière d'habiter le temps soit 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 dans le temps. Cependant, les résultats présentés montrent qu'à l'échelle d'une même société, et plus encore 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.

9.2 Apprentissage incorporé : l'apprentissage par l'expérience

Si les compétences temporelles semblent dépendantes d'un capital d'origine, notamment familial, elles sont transmises, leur capitalisation résulte de phénomènes de transmissions qui ne peuvent se limiter à la sphère familiale. Dès lors, il semble légitime de s'interroger sur ce qui a pu, dans le parcours des enseignants et en complément de cet héritage – ou à partir de ce dernier – favoriser leur apprentissage.

9.2.1 La pratique d'activités extrascolaires et gestion des temps

Nous pouvons ainsi légitimement penser que l'expérience des contraintes temporelles et de la gestion du temps doit pouvoir s'acquérir par la confrontation à ses enjeux. Si un individu est exposé tout au long de son parcours à la nécessité d'organiser son temps, de le partager, de passer d'un temps à un autre et donc de faire vivre des formes de porosité entre

les temps, il est fort probable qu'il développe des compétences en ce sens. Passer d'une sphère d'activité à une autre et traverser différents champs de pratiques tout au long de la semaine impose de telles compétences temporelles. Si nous avons vu plus haut que l'organisation des temps, entre la sphère familiale et la sphère professionnelle, demande aux individus l'élaboration de stratégies et de constants ajustements, il en va de même avec la ou les sphères de pratiques d'activités dites « de loisirs » qui peuvent s'ajouter dans l'organisation de la semaine. Ces dernières sont d'ailleurs également génératrices de stratégies différentes au sein de chaque profil. L'inscription dans un club sportif, le suivi d'une pratique artistique et culturelle, ou encore un engagement politique ou associatif, sont à l'origine d'autant d'espaces et de temps supplémentaires qui nécessitent leur aménagement, voire leur préservation.

L'enquête par questionnaire montre que 73 % des enseignants correspondant au profil « professionnalité de la maîtrise » affirment s'accorder au minimum un temps d'activité hebdomadaire, alors que les individus à la professionnalité de l'ajustement sont 60 % à s'organiser des temps d'activité en fonction de leurs charges de travail, quand ils le peuvent. Enfin, les individus de la catégorie « professionnalité du faire-face » déclarent à 47 % ne pas avoir de temps pour des activités de détente. Ces chiffres montrent tout d'abord la pondération donnée à l'importance du loisir dans ces catégories. Si les premiers sont flexibles dans l'organisation de leur travail, ils ne semblent pas l'être dans celle de leurs activités extra-professionnelles, dans le sens où ils affirment les maintenir chaque semaine. Les deuxième, quant à eux, essayent de maintenir leurs activités, mais parfois n'y arrivent pas car ils doivent s'investir davantage dans leur activité professionnelle. Lorsque c'est le cas, ils suppriment le temps d'activité extra-professionnelle, faisant passer en priorité le temps de travail. A ce sujet Vivianne parle d'un travail qui fonctionne par « tunnels », c'est-à-dire par successions de périodes complétement dédiées au travail, entrecroisées de périodes plus libres :

> Alors on a des tunnels, ça c'est quelque chose que je dis souvent quand j'essaye d'expliquer, car parfois on m'appelle : « venez manger demain en fin de journée et après on ira à la plage », et moi je réponds que je ne peux pas. Les gens sont étonnés et je réponds que j'ai tout un programme de travail, que pour moi ce n'est pas possible. Sinon ça ne sera pas prêt, et je ne peux pas inventer un cours devant les élèves, il faut que ça soit prêt. Donc on a comme des tunnels de travail, de septembre à la toussaint, après on se débranche, après on se rebranche… et c'est très dur hein, les deux ou trois premiers jours j'ai mal aux jambes, je suis fatiguée (Vivianne, l. 194-201).

Enfin, les derniers n'ont pas la capacité de s'accorder ces temps, car, comme déjà évoqué, le temps du travail prend tous les temps. Coralie va jusqu'à déclarer ne pas avoir beaucoup de temps à consacrer à sa famille :

> Ce n'est pas toujours facile parce que j'ai toujours le boulot qui trotte quand même dans ma tête, j'ai toujours du mal à décrocher, comme tu auras pu le comprendre, et je m'octroie assez peu de temps pour faire des choses en famille… j'essaye mais ce n'est pas toujours évident (Coralie, l. 167-170).

Ainsi, le rapport à l'activité parle du rapport au métier, et montre les jeux d'équilibre qui doivent être joués par les individus pour préserver ces temps. Ce jeu, ses règles et ses astuces sont le fruit d'un apprentissage, dont nous pouvons trouver les traces dans la pratique de diverses activités durant la scolarité. En effet, les résultats du questionnaire rapportent que 477 individus déclarent avoir pratiqué une ou plusieurs activités extra-scolaires durant leur parcours, soit 70,4 % de l'échantillon, et donc une grande majorité d'entre eux. Cependant, voici la répartition par groupe de professionnalité :

- 69,4 % des individus de la catégorie « professionnalité de l'ajustement »
- 76,6 % des individus de la catégorie « professionnalité de la maîtrise »
- 65,5 % des individus de la catégorie « professionnalité du faire-face »

Dès lors, si nous partons du principe que les individus du groupe « professionnalité de la maîtrise » arrivent mieux à cloisonner les temps, que ceux du groupe « professionnalité de l'ajustement » l'organisent, avec parfois plus ou moins de facilité, et que ceux du groupe « professionnalité du faire-face » éprouvent plus de difficulté que les autres à gérer leurs temps, on peut lire ici que le taux de pratique d'activités durant la scolarité correspond à une forme d'élaboration de l'expérience temporelle. Cette analyse se confirme en croisant l'expérience d'activités extra-scolaires et le discours tenu sur la pratique au quotidien : ceux qui disent avoir beaucoup de temps libre comptent parmi eux 79,8 % d'individus qui ont eu une ou plusieurs pratiques extra-scolaires, quand ceux qui déclarent avoir trop de travail, et ne pas s'en sortir, n'en comptent que 60,4 %. Ainsi nous pouvons légitimement penser que le cloisonnement des temps, et leur organisation, repose également sur une forme d'apprentissage pratique.

9.2.2 Mobilité dans le parcours professionnel : un temps spécifique à l'éducation

L'apprentissage d'un ensemble de compétences temporelles, c'est-à-dire liées au temps, n'étant pas limité au temps de la scolarité, nous avons également pu le mesurer à l'aune des expériences professionnelles. En effet, les enseignants enquêtés ont pour certains exercé différents métiers avant de devenir professeurs. C'est le cas de 168 individus sur l'ensemble des enquêtés par questionnaires, soit près de 25 %. Les individus qui ont eu une expérience professionnelle antérieure sont ainsi répartis :

- 24 % des individus de la catégorie « professionnalité de l'ajustement »
- 25 % des individus de la catégorie « professionnalité de la maîtrise »
- 27 % des individus de la catégorie « professionnalité du faire-face »

A priori, il n'y a pas de grande différence de parcours parmi les individus de ces trois groupes. Tout d'abord, il est important de noter la répercussion de ces résultat sur l'établissement de la variable « longueur d'onde du passé », présentée au chapitre 5 : si le profil « professionnalité de l'ajustement » inscrit son histoire professionnelle dès l'enfance et le profil « professionnalité de la maîtrise » ne la débute que plus tard, lors de son entrée sur le marché du travail, les deux populations de l'enquête comptent le même pourcentage d'individus ayant exercés une autre profession avant l'enseignement. La variable LOP mesure donc bien un rapport au temps subjectif, une manière dont les enseignants ancrent leur histoire, indépendamment des facteurs objectifs d'entrée dans la carrière.

D'autre part, les résultats présentés laissent à penser que le parcours professionnel antérieur à l'enseignement n'entre pas réellement en compte dans l'apprentissage des postures temporelles, étant donné que la répartition est très égale entre les profils. Notons tout de même qu'un plus grand nombre d'enseignants issus d'une trajectoire linéaire vers le métier est dans le profil « professionnalité de l'ajustement », laissant ainsi penser que l'apprentissage de compétences dans la gestion du temps enseignant en résulte.

Cette hypothèse est confortée lorsque nous dissocions ceux qui ont exercé un métier avant l'enseignement en lien avec l'éducation et ceux qui ont exercé un premier métier à l'extérieur du monde éducatif. Dans la catégorie des métiers liés à l'éducation, sont comptés les assistants d'éducation, les entraineurs sportifs, les formateurs, les éducateurs spécialisés et les animateurs socioculturels. A l'inverse, tous les autres métiers sont catégorisés comme « extérieurs à l'éducation ». Dans l'échantillon, des enquêtés déclarent avoir été agriculteurs,

artistes, chercheurs, pharmaciens, vendeurs, ingénieurs, etc. Dès lors, nous obtenons la répartition suivante :

- 14,3 % des individus de la catégorie « professionnalité de l'ajustement » viennent de l'extérieur
- 16,4 % des individus de la catégorie « professionnalité de la maîtrise » viennent de l'extérieur
- 20,4 % des individus de la catégorie « professionnalité du faire-face » viennent de l'extérieur

Les résultats montrent ici que toutes les expériences ne se valent pas en matière de professionnalité enseignante. En effet, apprendre à organiser les temps autour de la pratique, et dans la pratique, résulte d'un apprentissage spécifique lié aux métiers de l'éducation. Ceci apparait dans le fait que le plus haut taux d'enseignants qui ont eu des expériences antérieures extérieures au milieu de l'éducation est situé dans le profil « professionnalité du faire-face ». Autrement dit, ce sont les personnes qui ont le moins d'expérience dans le champ de l'éducation qui déclarent avoir le plus de difficulté à organiser le présent de la pratique, et se sentir débordés : les enseignants qui ont vécu d'autres formes d'apprentissage, dans d'autres pratiques, extérieures à l'éducation, éprouvent plus de difficultés dans la gestion du temps. Tout se passe comme si les compétences temporelles, étant spécifique aux métiers de l'éducation, et donc partie prenante de l'habitus professionnel, pouvaient s'acquérir de manière transversale entre les pratiques d'éducation, mais que les autres métiers, parce qu'ils sont dans d'autres logiques temporelles, ne transmettent pas nécessairement les compétences liées à la gestion du temps de la pratique enseignante.

9.3 Apprentissage subjectivé : conceptions divergentes de l'apprentissage du métier

Les discours sur l'apprentissage du métier éclairent des visions différentes de ce que les enquêtés qualifient comme faisant partie du processus d'apprentissage du métier enseignant. Dès lors, deux conceptions de la manière dont s'apprend le métier se dégagent des discours, recomposant des rapports situés socialement au rythme du métier. Ainsi, pour les uns le métier a été appris, en formation ou lors de l'entrée sur le terrain, quand pour d'autre la formation n'est jamais achevée, et la pratique est en constante évolution, soit grâce aux échanges avec les pairs, soit par la confrontation au terrain, par l'expérimentation quotidienne.

Ces conceptions divergentes de ce qui constitue l'apprentissage du métier donnent à voir des positionnements quant à la maîtrise de la pratique qui entrent en résonnance avec les résultats exposés dans ce chapitre, montrant dès lors que les dispositions des individus vont générer des rapports conscientisés au rythme du métier.

9.3.1 Une pratique en constante évolution

D'après l'analyse des questionnaires, les enseignants correspondant aux profils « professionnalité de l'ajustement » et « professionnalité du faire-face » offrent des positionnements similaires quant aux modalités d'apprentissage du métier. Pour eux, apprendre le métier se situe dans un processus, par définition sans fin, de formation permanente et d'adaptation. Ainsi, leur formation serait constante, et portée par les échanges avec leurs pairs (79,9 % et 69,7 %). Nous lisons notamment cette définition dans les entretiens d'Anna, de Perrine ou encore de Cédric :

> J'essaye toujours, tout au long de ma carrière, de m'enrichir des uns et des autres, car je trouve que c'est comme ça qu'on avance (Anna, l. 90-92).
>
> Je l'apprends encore en fait, vraiment, avec les élèves. C'est un métier qui ne s'apprend qu'avec l'expérience et l'empirisme… je ne sais pas si ça se dit… c'est vraiment ça en fait, c'est un apprentissage empirique (Perrine, l. 29-31).
>
> C'est vraiment sur le terrain que tu apprends : tu apprends avec les collègues, tu apprends avec les personnes que tu rencontres et qui t'accompagnent sur le terrain (Cédric, l. 34-36).

L'apprentissage est alors perçu comme continu, le métier jamais maitrisé. Dès lors la formation des enseignants reposerait sur les interactions avec les élèves, les situations rencontrées, et surtout avec les pairs. Il est également accompagné de la formation continue officielle, c'est-à-dire celle proposée par l'institution (11,9 % et 14,8 %). On lit ici la très grande place donnée à une définition de leur apprentissage comme constant, en perpétuelle évolution.

9.3.1 Un apprentissage révolu, basé sur les expériences antérieures

A l'inverse, si la notion d'apprentissage par les pairs est également importante pour les individus du profil « professionnalité de la maîtrise » (51,5 %), elle l'est moins que pour les autres. La seconde modalité la plus choisie par ces enquêtés fait reposer la responsabilité de l'apprentissage sur les premières années de terrain (26,9 %), qui représenteraient une formation pratique essentielle d'après eux.

De plus, si la formation initiale est régulièrement remise en cause par les enquêtés, qui parlent d'une école (IUFM, ESPE ou INSPE) qui ne forme pas suffisamment, notamment parce qu'elle serait trop théorique voire hors réalité, les enseignants du profil « professionnalité de la maîtrise » en font régulièrement référence (4 %, contre 2 % des autres profils). A la lecture des entretiens, il semblerait que les éléments de définition de la formation initiale jugée « inutile » soient avant tout révélateurs de mécontentement contre l'institution. En effet, il revient tout de même de façon régulière l'idée selon laquelle le métier a été appris en formation initiale, comme le précise Agnès lorsque nous lui demandons comment elle a appris à devenir enseignante : « *je pense quand même à l'IUFM, quoi qu'on en dise* » (l. 46). Ce phénomène n'est pas isolé, et dans de nombreux entretiens les enseignants parlent de leur formation, de leurs professeurs, ou de leurs tuteurs et de leurs stages de formation comme étant à l'origine du savoir-faire qu'ils ont aujourd'hui.

Plus encore, il arrive que les enseignants enquêtés évoquent leurs expériences antérieures, à l'instar d'Agnès qui précise rapidement : « *Sinon, par mon expérience, et quand même un peu les formations, les stages… et puis surement, même si ce n'est pas le mieux, ce que j'avais appris en tant qu'écolière, qu'élève… c'est pas une grosse partie, mais forcément ça fait partie de ce que j'ai utilisé au démarrage* » (l. 46-49). L'expérience antérieure, ou les expériences antérieures sont effectivement régulièrement mises en avant par les enquêtés, comment étant autant, voire plus formatrice que la formation initiale :

> …la formation m'a appris quelques petites choses du point du vue de l'organisation, des contenus qu'on doit enseigner aux élèves et des méthodes, mais ce qui m'a le plus apporté se sont mes expériences antérieures (Valentine, l. 49-51).

Valentine fait ici allusion à son expérience de surveillante, lorsqu'elle faisait ses études. Entre autres, Jérôme, Noah et Vivianne se sont également appuyés sur des expériences antérieures pour apprendre à enseigner :

> Et mon expérience, pour le coup, de deux ans d'assistant en Espagne, parce que c'était du français-langue-étrangère, ça apprend quand même à structurer les choses, à ce que ça tienne plus ou moins sur un temps donné, etc. (Jérôme, l. 165-167).

> Et après, le tennis, les échanges avec le moniteur de tennis, m'ont aidé par rapport à la gestion des jeunes (Noah, l. 32-33).

> Moi j'ai commencé à enseigner à l'école de voile et dans les stages de ski, j'étais aide-moniteur à partir de mes 16 ans. Ce qui fait que je savais expliquer des choses aux gens parce que c'était ma vie de tous les jours (Vivianne, l. 10-12).

Et Inès parle même d'un apprentissage qui repose pour une large part dans la personnalité, le naturel, l'inné :

> Quand j'étais à la fac, j'ai remplacé des profs d'allemand, donc l'enseignement je l'avais déjà fait en tant que vacataire. On m'a toujours dit que j'avais une autorité naturelle. Et j'aime enseigner… je ne sais pas, c'est naturel en fait (Inès, l. 10-12).

Enfin, en parallèle d'une conception de l'apprentissage qui repose sur la formation initiale ou les expériences avant même cette formation, certains enquêtés parlent d'un apprentissage qui s'est effectué lors des premières années de terrain. La confrontation à la classe, et plus particulièrement lors des premières années d'expérience, serait le moment privilégié de la formation aux pratiques enseignantes. Ainsi, Philippe parle d'un apprentissage :

> … surtout les premières années de pratique. Et je pense que côtoyer un public difficile, ça a des inconvénients en début de carrière, mais c'est un excellent apprentissage (Philippe, l. 95-97).

Il fait ici référence au système de mutation, qui, le plus souvent, envoie les enseignants débutants là où il y a le plus de besoins, c'est-à-dire régulièrement dans des établissements inscrits dans des réseaux d'éducation prioritaire. De la même manière, Justine considère avoir été formée par ses premières expériences en tant que remplaçante :

> Ce qui est compliqué quand on est remplaçant : on débarque avec l'étiquette de remplaçant, donc les élèves testent la discipline et il faut davantage assoir son autorité, rapidement. Il faut refaire ses preuves tous les jours quoi, dès qu'on arrive quelque part il faut faire ses preuves, et c'est formateur (Justine, l. 108-111,).

Que ce soit grâce à des expériences antérieures, à la formation initiale ou lors de l'entrée sur le terrain, on lit ici une description de l'apprentissage du métier comme positionné au début de la carrière. Aujourd'hui, les enseignants ont appris leur métier, et maitrisent leur pratique : l'apprentissage est terminé.

Ainsi, on lit ici deux conceptions différentes de l'apprentissage du métier, renvoyant à deux définitions de l'enseignement, caractérisées par leur inscription au sein des profils de professionnalités obtenus. D'une part, l'enseignement est défini par les professionnalités de l'ajustement et du faire-face comme un métier jamais acquis. De ce fait, les enseignants sont pris dans un processus d'adaptation et de formation, au sein d'une pratique qui ne peut être totalement maîtrisée. D'autre part, les enseignants du profil « professionnalité de la maîtrise », comme le nom l'indique, donne une définition du travail enseignant comme pouvant être maîtrisé, c'est-à-dire appris. Pour eux, grâce aux expériences antérieures, à la formation

initiale ou encore aux premières expériences de terrain, la pratique de l'enseignement peut être acquise pour le reste de la carrière. Ainsi, les enseignants inscrits dans une professionnalité « maîtrisée » présentent des formes de stabilité, là où les autres enseignants sont en mouvance permanente.

En conclusion, ce chapitre a pointé le poids du milieu d'origine, plus spécifiquement dans sa dimension socioprofessionnelle, en ce qui concerne l'apprentissage de la gestion du temps de la pratique enseignante – notamment dans la capacité à circonscrire les espaces temporels. Nous avons également vu que l'apprentissage de compétences temporelles passait aussi par l'accumulation d'expérience en matière de gestion du temps, ce qui a été révélé par l'étude de la pratique d'activités extrascolaires. Ce faisant, il est apparu que toutes les expériences ne se valent pas, et que le temps de l'enseignement appelle des compétences spécifiques. Enfin, les enquêtés ont livré deux définitions de l'apprentissage du métier, la première faisant apparaitre la pratique comme le résultat d'un apprentissage révolu, la seconde, d'un apprentissage permanent.

9.4 Synthèse de la troisième partie et étoffement des profils

La deuxième partie de ce travail permet d'avancer que les manières d'organiser, de gérer et de vivre le temps sont dépendantes de facteurs structurels des conditions d'exercice de la pratique, de donnés et construits sociaux, et d'apprentissages tant incorporés que subjectivés. Après un bref retour sur ces résultats, les profils de professionnalités générés par l'enquête seront à nouveau présentés en intégrant cette fois-ci les caractéristiques mises au jour dans cette partie.

Le chapitre sept a présenté des spécificités dans les manières de vivre le présent de la pratique à l'aune des conditions d'exercice du métier. Après avoir fait le constat que les deux ensembles de pratiques présents dans l'échantillon (professeurs des écoles et professeurs du collège) sont inégalement répartis au sein des profils de professionnalités, les résultats ont montré que les rythmes de pratiques étaient divergents, et ouvraient des possibilités hétérogènes d'organisation du travail invisible. Dès lors, le lien entre le débordement des espaces physiques et le débordement des espaces temporels s'est révélé, invitant à considérer les espaces de pratique comme structurant les manières d'en vivre le temps, et comme mécanisme générateur des formes de professionnalités étudiées. Pour le dire simplement, la flexibilité apparente dans le travail des professeurs des écoles cache la difficulté à circonscrire

le travail invisible au sein de l'établissement, amenant plus facilement une forme de confusion entre temps de travail et temps privé, et donc un sentiment de ne jamais arrêter de travailler.

Le chapitre huit s'est attaché à révéler les déterminants sociaux explicatifs des profils de professionnalités mis au jour précédemment. Ainsi, l'étude genrée des données a fait émerger une posture plus sacrificielle chez les femmes de l'enquête, qui montrent une tendance à plus facilement faire primer le travail sur d'autres temps de la vie que les hommes, qui, quant à eux, décrivent leur pratique comme moins débordante. Si l'analyse de l'âge des participants montre ce qui s'apparente à un phénomène d'usure professionnelle, amenant avec le temps soit une forme de détachement, soit une forme de débordement, l'étude des configurations familiales a montré que la parenté oblige à l'organisation plus minutieuse des temps – cette organisation restant majoritairement la responsabilité des femmes. De plus, les différentes fonctions n'appellent pas les mêmes rapports au métier : les débutants (stagiaires et remplaçants) sont débordés, quand les professeurs titulaires peuvent être plus détachés, et ceux qui occupent des responsabilités particulières (directeurs, professeurs spécialisés) sont dans l'organisation permanente.

Le chapitre neuf a permis l'étude des phénomènes d'apprentissage des compétences temporelles, en trois axes : les compétences héritées, issues du milieu familial, les apprentissages incorporés, par les expériences extrascolaires et la mobilité professionnelle, et les apprentissages subjectivés, c'est-à-dire ce dont les enquêtés positionnent et définissent les moments de leurs apprentissages. De là, trois résultats forts ont émergé, le premier étant le poids des catégories socioprofessionnelles d'origines dans la constitution des profils. Le deuxième est la définition du temps de l'enseignant comme spécifique, et par conséquent la non-transférabilité absolue des compétences issues d'autres pratiques. Et le dernier est une hétérogénéité dans les définitions de l'apprentissage du métier qui laisse apparaître des définitions contradictoires de la pratique enseignante.

L'ensemble des résultats exposé dans la deuxième partie ont permis de générer de nouveaux savoirs quant aux caractéristiques des profils de professionnalités, et ainsi la possibilité d'en étoffer les portraits.

Au portrait du profil « professionnalité de l'ajustement » viennent donc s'ajouter des caractéristiques sociales. Pour rappel, ce profil, constitué à partir du regroupement de 363 questionnaires, est celui qui inscrit le plus sa pratique dans le passé comme dans le futur, qui donne une importance particulaire au travail collectif, avec les pairs. Il présente aussi la

caractéristique de présenter le présent de la pratique comme prenant un temps important, et le dessus sur certains temps de vie privée, comme les activités de détente. Pour les enseignants de ce profil, le métier demande un ajustement permanent, les enseignants et la pratique étant pris dans un processus d'évolution permanente. À ces données issues des analyses livrées dans la deuxième partie, viennent s'ajouter les caractéristiques sociales de la troisième partie. Les enseignantes de ce profil sont majoritairement des femmes, enseignantes du premier degré. Elles sont majoritairement mères, d'enfants de tous âges, et viennent de tous milieux familiaux, des plus défavorisés aux plus aisés. Parmi elles, on compte une plus grande représentation des directrices d'école et des enseignantes spécialisées. Enfin, notons ce sont les profils qui viennent le moins d'autres professions, qui représentent le plus de parcours initiaux vers le métier enseignant.

Le profil « professionnalité de la maîtrise » est constitué, pour rappel, du regroupement de 171 questionnaires. Il partage les caractéristiques d'être le profil qui inscrit sa pratique dans le passé comme dans le futur de manière intermédiaire par rapport aux deux autres profils ; de définir l'apprentissage du métier comme étant abouti (ce qu'il reconfirme fortement dans le chapitre 9) ; de décrire la pratique comme permettant d'avoir beaucoup de temps libre ; et enfin d'afficher un rapport au métier plus apaisé que les autres profils. À l'issue de la troisième partie, s'ajoute au portrait le fait que ce sont majoritairement des hommes qui constituent ce profil, professeurs en collège, de milieux socio-économiques plutôt élevés, et n'ayant pas d'autres fonctions que celle d'enseignant. Ils comptent parmi eux le plus haut taux d'individus sans enfants. Ils ont également en commun de constituer le profil qui a eu le plus de pratiques extrascolaires durant leur scolarité. Ce profil a réaffirmé son positionnement quant à 'apprentissage du métier, et a démontré qu'il était celui qui pouvait le plus aisément se passer d'une organisation fixe dans le travail.

Enfin, le troisième profil, « professionnalité du faire-face », est constitué à partir du regroupement de 142 questionnaires, et a montré dans la deuxième partie une inscription moindre de la pratique dans le temps ; une définition du métier comme trop chronophage et difficile, les conduisant à faire des concessions sur les temps dédiés à leur vie privée ; et des inquiétudes fortes quant à leur avenir. À présent s'ajoute le fait que ce groupe est constitué majoritairement de femmes, enseignantes en écoles primaires, d'origines socioculturelles basses, principalement mères de jeunes enfants (moins de 11 ans), et qui travaillent tous les soirs à leur domicile. Les fonctions les plus représentées de ce groupe sont les stagiaires et les

remplaçants. Si ces enseignantes sont celles qui ont le moins pratiqué d'activités extrascolaires dans leur enfance, ce sont également celles qui viennent le plus d'une pratique professionnelle antérieure à l'enseignement, et qui plus est extérieure au milieu de l'éducation. Toujours à l'aide de ces trois profils, la partie suivante traitera des liens entre les formes de professionnalités et les pratiques enseignantes, afin d'avancer progressivement vers l'analyse des effets.

Partie 4. L'influence du rapport au travail dans la structuration du temps vécu et des pratiques pédagogiques

---

La dernière partie continue l'analyse des mécanismes qui sous-tendent les rapports au métier et au temps du métier, cette fois-ci en s'attachant au contexte professionnel comme structure du temps vécu. Des résultats émergent des sensibilités variables au contexte professionnel, impliquant des pratiques et des rapports au temps hétérogènes (chapitre 10), et mettant en avant des positionnements situés par rapport à l'ensemble de normes reconnues comme bonnes et valorisées (chapitre 11). Enfin, la recherche se termine par proposer une mise en perspective des résultats à l'aune des phénomènes de professionnalisation et de déprofessionnalisation (chapitre 12).

CHAPITRE 10 : PERCEPTIONS ET PRATIQUES DU TRAVAIL ENSEIGNANT, EMERGENCE DE FORMES DE SENSIBILITE AU CONTEXTE

Dans ce chapitre, afin de comprendre le positionnement des enseignants au sein de leur espace professionnel, il sera question d'étudier les discours sur la pratique, sur ce que les enquêtés donnent comme sens à leur métier, sur ce qu'ils définissent comment étant de bonnes pratiques. Si l'enquête n'observe pas de pratiques objectives au sein de la salle de cours, elle renseigne ce que les enseignants portent comme propos sur ce qu'ils jugent valorisable dans leur métier, définissant ainsi des manières d'être-au-monde professionnels, qui nous permettent d'avancer dans l'étude des professionnalités. Pour le dire autrement, interroger ce que les enquêtés perçoivent « *comme étant [les] caractéristiques d'un "vrai" professionnel* » (Wittorski, 2008, 21) permet de comprendre les perceptions qui structurent leurs pratiques.

10.1 Définitions de la pratique par les motifs de satisfaction et les difficultés

L'enquête par questionnaire propose aux enseignants de renseigner le ou les motifs de satisfaction dans une liste à choix multiples composée des neuf modalités :

- Enseigner la discipline que vous aimez (ou être polyvalent pour les professeurs des écoles)
- L'autonomie dans le travail
- L'ambiance de travail
- Les relations entre collègues
- Le temps libre, les vacances
- Le contact avec les élèves
- Transmettre des savoirs, des compétences
- Exercer une fonction éducative
- Être au contact des livres et de la culture

Dans un premier temps, avant d'entrer dans les détails des modalités choisies, l'analyse pointe des disparités sur le taux général d'adhésion, c'est-à-dire sur le nombre de motifs qui ont été cochés : certains profils sélectionnent plus de motifs de satisfaction et d'autres moins. Pour calculer ce taux d'adhésion général aux motifs de satisfaction, le pourcentage de motifs sélectionnés est opéré, soit le nombre de modalité sélectionné (Nms) est divisé par le nombre d'individus (Ni) multiplié par le nombre total de modalités (Nm), et le tout est multiplié par 100 pour obtenir un pourcentage :

$$x = \frac{Nms}{Ni \times Nm} \times 100$$

Ainsi, si chaque enseignant ne coche qu'une modalité sur neuf, soit le minimum, le taux moyen d'adhésion est de 11,1 %, alors que si tous les individus cochent toutes les modalités, le taux maximum d'adhésion est de 100 %. En portant le regard sur ce taux d'adhésion aux modalités pour chaque catégorie, et les résultats montrent que les individus du groupe « professionnalité de l'ajustement » ont adhéré en moyenne à 50,7 % aux motifs de satisfaction proposés, quand ceux du groupe « professionnalité de la maîtrise » ont adhéré en moyenne à 54 %, et ceux du groupe « professionnalité du faire-face » à 40 %. Pour le dire autrement, les premiers ont, en moyenne, sélectionné 4,5 motifs de satisfaction, les seconds environ 4,8, alors que les derniers en ont coché en moyenne 3,6. Il faut, bien sûr, rester prudent : ce n'est en aucun cas l'indication d'un quelconque degré de satisfaction dans le métier, puisqu'il n'y a pas ici de mesure de densité, mais juste une image de la manière dont les enquêtés ont coché les motifs de satisfaction proposés comme reflet de la diversité des motifs. Néanmoins, la tendance mise au jour est intéressante puisqu'elle se répète de façon inverse au moment de sélectionner les motifs de difficulté, avec une moyenne d'adhésion aux modalités pour la première catégorie de 48,5 %, plus faible pour la deuxième (43,5 %) et plus élevée pour la dernière (52 %)[1] :

[1] La variable « motifs de difficulté » comporte également 9 modalités, une modalité est donc égale à 11,1 % du taux d'adhésion.

Tableau 28 : Taux global d'adhésion aux motifs de satisfaction et de difficulté par profil

	Motifs de satisfaction	Motifs de difficulté
Professionnalité de l'ajustement	50,7 %	48,4 %
Professionnalité de la maîtrise	54,1 %	43,5 %
Professionnalité du faire-face	40,2 %	51,7 %

Dès lors apparait une forme de variabilité dans les manières de vivre le métier, de se positionner quant à lui dans la production de discours. Les résultats montrent que ceux qui vivent le mieux le métier, dans le sens où ils ont la plus grande diversité de motifs de satisfaction pour la plus faible diversité de motifs de difficulté sont les enseignants de la catégorie « professionnalité de la maîtrise ». A l'inverse, les individus du groupe « professionnalité du faire-face » ont la plus faible diversité de motifs de satisfaction, et la plus grande de motifs de difficulté, appuyant certainement l'hypothèse d'une forme de souffrance professionnelle dans cette catégorie, notion qui sera abordée plus précisément dans les chapitres suivants de ce travail. D'une manière générale, ce profil se démarque en étant le seul qui a coché plus de motifs de difficulté que de motifs de satisfaction. Les enseignants du profil « professionnalité de l'ajustement » en ont coché à peu près autant, et ceux du profil « professionnalité de la maîtrise » ont coché plus de motifs de satisfaction que de difficulté.

Les motifs de satisfaction choisis en priorité par les groupes de professionnalité montrent deux manières d'envisager ce qui est apprécié dans le métier, et ainsi ce qui est perçu comme rendant agréable le métier tout en étant dicible. Cela ne signifie pas que c'est ce qui est le plus important pour les enquêtés, nous ne parlons pas ici de l'aspect prioritaire de tel ou tel aspect du métier, mais bien de ce qui est source de satisfaction.

Tableau 29 : Taux d'adhésion pour chaque motif de satisfaction par profil

	Professionnalité de l'ajustement	Professionnalité de la maîtrise	Professionnalité du faire face
Enseigner la discipline que vous aimez – ou être polyvalent pour les PE	62 %	62,6 %	53,3 %
L'autonomie dans le travail	60,6 %	69,6 %	52 %
L'ambiance de travail	23 %	28,7 %	7,8 %
Les relations entre collègues	43,5 %	37,4 %	26,8 %
Le temps libre, les vacances	40,5 %	70,8 %	36,6 %
Le contact avec les élèves	80 %	85,4 %	67 %
Transmettre des savoirs, des compétences	66,4 %	62,6 %	53 %
Exercer une fonction éducative	52 %	42,7 %	38 %
Etre au contact des livres et de la culture	28,7 %	27 %	27,5 %

Les résultats montrent que le groupe de professionnalité de l'ajustement met en avant le « pôle enseignement », avec la transmission de savoirs (66,4 %), l'autonomie dans le travail (60,6 %) et le fait d'exercer une fonction éducative (52 %) comme motifs de satisfaction. Si l'autonomie dans le travail est un motif important, il est plus présent encore dans un autre groupe, ce que nous verrons en suivant. Notons également que, dans une moindre proportion, les enseignants de ce profil éprouvent une certaine satisfaction à exercer un métier intellectuel, proche de la culture et des livres. Cette donnée, plus faible que les autres, mérite d'être citée car elle est discriminante par rapport aux autres groupes, dans le sens ou cette catégorie y adhère plus que les deux autres (28,7 % > 27,5 % > 27 %). Exercer un métier éducatif, intellectuel, et transmettre des savoirs sont donc trois motifs importants et particuliers à cette catégorie, que nous pouvons qualifier de centrée sur la mission principale du métier : enseigner. On voit également se définir, à travers ces motifs, une image de l'enseignant comme dévoué aux savoir, comme un intellectuel passionné de la transmission.

De l'autre côté, une définition différente des motifs de satisfaction est donnée par le groupe « professionnalité de la maîtrise », qui met en avant le plaisir d'avoir du temps libre et des vacances (70,8 %) et l'autonomie dans le travail (69,6 %). Ensuite, viennent la transmission et l'enseignement de la discipline qu'ils aiment (collège), ou la polyvalence des enseignements (primaire). Ces deux motifs, transmission et enseignement sont représentés à 62,6 %. Le contact avec la culture et les livres, la dimension intellectuelle du métier, est le

motif de satisfaction qu'ils ont le moins sélectionné (27 %), et ce qui les caractérise par rapport aux autres groupes c'est d'aimer particulièrement l'ambiance de travail (28,7 % contre 23 %, et 7,8 %). Ici, le sentiment de liberté semble être important, et l'image de l'enseignement donnée est celle d'une profession quasiment libérale, dans le sens où le professeur est autonome dans ses missions et son travail, qu'il est maitre de son temps et de son organisation, mais aussi qu'il transmet ce qu'il aime, c'est-à-dire qu'il se concentre sur son savoir-faire spécifique. C'est certainement cette liberté, mais aussi peut-être le relationnel avec les collègues, qui fait que les enseignants de cette catégorie aiment l'ambiance de travail au sein de leurs établissements.

Ces deux représentations de l'enseignant, via les motifs de satisfaction des enquêtés, avec d'une part un professeur comme intellectuel dévoué à la transmission, et d'autre part un professionnel organisateur de sa pratique, sont les deux figures-types qui se dessinent. En effet, les enseignants du troisième profil, « professionnalité du faire-face », semblent se retrouver dans la première représentation, c'est-à-dire dans la définition du professeur intellectuel dévoué, notamment en sélectionnant massivement la transmission (53 %) et l'enseignement (53,5 %) comme motifs de satisfaction. Cependant, ils se distinguent par leur très faible taux d'adhésion à l'ambiance de travail (7,8 % contre 23 et 28,7), ainsi que dans leur faible adhésion à la modalité « contact avec les élèves » comme motif de satisfaction (67 % contre 80 % et 85,4 %). Si le « contact avec les élèves » est pour tous les profils la modalité la plus choisie, les enseignants du profil de professionnalité du faire-face déclarent éprouver moins de satisfaction à cet égard que les autres.

Pour tous les enquêtés, les deux mêmes motifs de difficulté apparaissent de façon prépondérante : le comportement des élèves et les effectifs dans les classes, qu'ils jugent trop élevés. Cependant, ces deux motifs n'apparaissent pas dans le même ordre d'importance :

Tableau 30 : Taux d'adhésion pour chaque motif de difficulté par profil

	Professionnalité de l'ajustement	Professionnalité de la maîtrise	Professionnalité du faire-face
La difficulté à faire progresser tous les élèves	60,3 %	59,7 %	63,4 %
Le comportement des élèves (passivité, démotivation, indiscipline)	72,2 %	73,7 %	85,9 %
L'insuffisance des moyens pédagogiques dans la salle de classe	36 %	28 %	40 %
Le manque de lieux où les professeurs peuvent travailler ensemble	23,4 %	14 %	22,5 %
La difficulté à rencontrer les collègues à cause des EDT	27 %	15,8 %	25,6 %
Le nombre d'élèves par classe, que vous estimez trop élevé	74,4 %	80 %	76,8 %
La complexité des missions demandées à l'enseignant	61,4 %	48 %	67 %
La succession des réformes	57 %	53 %	60 %
La difficulté à boucler le programme	24 %	19 %	24 %

Ainsi, le comportement des élèves, jugés trop passifs, pas assez intéressés, ou déviants, indisciplinés, est le motif de difficulté premier de la catégorie « professionnalité du faire-face », avec 85,9 % d'adhésion. Cette forte inscription est notable, et fait écho à la faible inscription au contact avec les élèves comme motif de satisfaction. Ainsi, nous pouvons penser que les enseignants de cette catégorie sont régulièrement en difficulté avec leurs élèves, et avant tout sur le pôle « gestion de la classe », comme le montre le second motif de difficulté de ce profil, qui concerne les effectifs dans les classes, avec 76,8 % d'adhésion. Pour les deux autres groupes, c'est l'inverse : on voit apparaitre en premier motif la question des effectifs (74,4 % et 80 %) quand arrive en deuxième position le comportement des élèves (72,2 % et 73,7 %). Si dans tous les cas les deux premiers motifs concernent le rapport aux élèves, l'enquête montre une légère distinction entre deux positionnements : pour les uns, les élèves, parce que leur comportement ne correspond pas aux attentes, est le motif principal de difficulté, quand pour les autres, ce sont les conditions de la classe, les conditions de l'accueil des élèves qui rendent difficile le métier. La difficulté n'est pas perçue comme relevant des mêmes responsabilités : d'un côté les élèves, et de l'autre les effectifs. Dans le premier cas, on peut penser que les comportements des élèves sont au cœur de la difficulté, et que ce facteur est amplifié par l'effectif de la classe, quand dans le second cas le problème vient directement des effectifs, qui génèrent des comportements difficiles, et/ou des difficultés à gérer les comportements.

Ainsi les mêmes difficultés sont rencontrées par l'ensemble des enquêtés, mais ne semblent pas vécue de la même manière. Dès lors nous pouvons faire l'hypothèse que ces faits n'ont pas le même effet selon la façon dont on envisage le métier. Il n'est certainement pas vrai de déclarer que les enseignants du profil « professionnalité du faire-face » ont plus de difficulté avec les élèves que les autres, et rien ne permet de le dire dans cette étude. Par contre, l'enquête montre qu'ils sont plus inquiets de ces difficultés, qu'ils les énoncent et dénoncent plus facilement que les autres professeurs, qui les repèrent – et donc rencontrent – également.

Dans la même lignée, tous les profils partagent, en troisième, quatrième et cinquième position, des difficultés liées à la complexité des missions demandées aux enseignants, puis à faire progresser tous les élèves, et enfin à la succession des réformes. Cependant, la catégorie « professionnalité de l'ajustement » se distingue par un plus haut taux d'adhésion aux deux motifs liés au travail d'équipe : difficulté à rencontrer ses collègues (27 %) et manque de lieu pour se réunir (23,4 %) quand les individus du groupe « professionnalité de la maîtrise » éprouvent le moins de difficulté à boucler les programmes (19 % contre 24 % pour les deux autres).

En interrogeant les motifs de satisfaction et ceux de difficulté, se dessinent des manières de parler de la pratique et de se positionner publiquement vis-à-vis du métier. En effet, une enquête par questionnaire, comme toute autre méthode qui poserait l'injonction de générer du discours, n'est pas exempte d'effets de situation. En offrant la possibilité aux enquêtés de s'exprimer sur leur pratique, s'ouvre un espace qui ne sera pas saisi par tous (et on peut s'interroger sur les profils des personnes qui prennent le temps de répondre) de la même manière, ni ne sera investi pour les mêmes raisons. Ainsi, nous pouvons faire le pari que certains enquêtés profiteront de l'occasion pour dénoncer des conditions de travail insatisfaisantes, considérant cet espace comme un espace de lutte ; alors que d'autres insisteront sur les aspects positifs ou encore justifieront leurs propres positionnements, envisageant le questionnaire à la manière d'une évaluation ou mettant à profit ce temps comme auto-évaluatif. Les régularités obtenues, mises au jour, sont dès lors d'autant plus intéressantes qu'elles sont justement révélatrices de la manière dont les professionnels interrogés exposent un positionnement singulier, qui finalement n'est pas individuel, mais qui correspond à un sens partagé. Ainsi, les trois profils, s'ils se rapprochent sur certains motifs de satisfaction, comme le contact avec les élèves par exemple, et sur certains motifs de

difficulté comme les effectifs dans les classes, exposent trois positionnements caractéristiques de leur rapport et leur définition du métier, mettant au jour des définitions très distinctes de la pratique enseignante.

10.1.1 L'enseignement est un « engagement » : primauté de la valeur symbolique

Pour les individus du groupe « professionnalité de l'ajustement », sans doute pouvons-nous parler d'une définition de l'enseignement proche de la notion d'engagement. L'engagement est alors perçu au sens premier du terme, qui est de pénétrer dans une relation sociale qui implique des obligations, à l'image des engagés de l'armé ou des intellectuels engagés dans une cause (Rey, 2006). Ici, nous parlerons d'un engagement dans l'éducation, dans une fonction éducative. En effet, l'engagement des enquêtés de ce groupe pour la transmission, premier motif de satisfaction, se lit très tôt, dans ce qu'ils disent de leur parcours. Ils considèrent avoir toujours été de bons élèves (70,25 %), et avoir choisi leurs études dans le but de devenir enseignants (50,7 %). S'ils ont tout mis en œuvre pour devenir professeurs, ce n'est pas tant pour le statut d'enseignant de la fonction publique que pour exercer une fonction éducative (44,35 %). On pourrait imaginer que s'ils n'étaient pas parvenus à entrer dans l'enseignement, ils auraient exercé un autre métier éducatif, c'est-à-dire éducateur spécialisé, animateur socioculturel, ou autre.

Ce qui nous permet de qualifier ce rapport au métier d'engagement, c'est aussi qu'il va au-delà des conditions matérielles de la fonction. Les enquêtés concernés déclarent que la proposition d'un salaire plus élevé ne suffirait pas à leur faire envisager une démission du professorat (73 %). Partant du principe que même chez les bénévoles « *la gratuité pure est pure fiction* » (Rigaux, 2004, 7), nous pouvons nous demander, à la manière de Marcel Mauss, quel « contre-don » alimente cet engagement – s'il n'est pas matériel – pour lequel, nous l'avons vu, les individus de cette catégorie travaillent tous les jours, et n'hésitent pas à mettre de côté leurs pratiques sportives ou de loisirs. Une partie de la réponse se trouve dans le fait qu'ils déclarent, à l'inverse, qu'ils pourraient démissionner à cause de la dévalorisation du métier dans la société (72,2 %). Dès lors, la valeur symbolique de la fonction semble être une donnée essentielle pour ces professionnels, qui dépasse la question des conditions matérielles, lucratives. On retrouve dès lors l'idée d'un engagement qui doit être reconnu comme tel, et dont la reconnaissance sociale est une partie non-négligeable de la rémunération.

D'autre part, l'appartenance au groupe « enseignant » semble plus importante pour ces professionnels que pour les autres. Pour eux, la relation entre collègues est un motif de satisfaction (43,5 %), mais le manque de lieux pour se réunir (23,4 %) et des rencontres avec les collègues limitées (27 %) sont des motifs de difficulté. Pour le dire autrement, du côté de la satisfaction comme des difficultés, les modalités liées au travail en équipe sont toujours les plus sélectionnées pas cette catégorie, reflétant de l'importance qu'ils accordent à cette dimension. C'est d'ailleurs le second motif qui pourrait justifier leur démission : le manque de travail en équipe (8,3 %, contre 7 % et 5 %). Dimension dont l'importance est si certaine qu'elle apparait lors de la création des profils de professionnalités : sur la modalité « représentations du passé », ce groupe d'individus met en avant un meilleur travail d'équipe aujourd'hui qu'il ne l'était avant. Pour eux, un gage d'évolution positif du métier se joue dans la sortie de son individualisme.

10.1.2 L'enseignement est une profession « libérale », qui permet la liberté

Les enquêtés de la catégorie « professionnalité de la maîtrise », quant à eux, dévoilent à travers leurs réponses une toute autre définition du métier d'enseignant, qui se rapporte plus à une vision presque libérale de la pratique. En effet, s'ils tirent leur satisfaction avant tout du contact avec les élèves (85,4 %), arrive juste après le temps libre qu'offre le métier (70,8 %). C'est d'ailleurs la notion d'équilibre entre vie professionnelle et vie privée qui a aidé leur décision à s'orienter vers ce métier (52 %). Cependant, pour nous aider à interpréter ce que cette attirance pour le temps libre peut signifier, nous relevons que la notion d'autonomie dans le travail semble essentielle pour ces professionnels, qui en tirent une grande satisfaction (69,6 %). L'autonomie dans le travail, et la liberté de l'organiser, sont des spécificités de la fonction très mises en avant par ces enseignants. Ainsi, comme nous l'avons déjà remarqué, c'est ce qui leur permet de ne pas adopter d'organisation fixe de leur travail hors-classe, mais de s'adapter en fonction de leurs besoins, de ceux de leur pratique, et de ceux de leur vie privée[1]. Pour autant, nous ne pouvons pas dire que l'investissement serait moindre de leur part, dans le sens où ce groupe met en avant la satisfaction d'enseigner, et plus particulièrement d'enseigner des savoirs qu'ils aiment, comme nous l'avons vu. De plus, ces enseignants envisagent une carrière au sein de l'éducation nationale, c'est-à-dire qu'ils ont

[1] Modalité « pas d'organisation fixe » (JTY_3), présente dans le résultat de la CAH du groupe comme significative ($p < 0{,}001$).

pour projet d'évoluer au sein de leur pratique[1]. Par conséquent, puisqu'ils déclarent aimer enseigner et vouloir continuer leur carrière, l'importance donnée au temps libre et à l'autonomie n'est pas présente comme associée à une forme de désintéressement, mais bien d'une manière différente d'incarner le métier d'enseignant.

Cette incarnation diffère des autres avant tout parce qu'elle est en rupture tant elle semble convenir aux individus. Rappelons-le, les enseignants de ce groupe sont ceux qui semblent éprouver le moins de difficulté, ne pas trouver que la charge de travail soit trop importante, et sont ceux qui ont le plus haut taux d'adhésion générale aux motifs de satisfaction. Ce métier, dont ils qualifient l'ambiance de travail positive (28,7 %), semble tellement leur convenir, qu'ils déclarent, pour ceux qui ont des enfants, pouvoir les orienter vers cette carrière, ou l'avoir déjà fait (30,5 %). Enfin, notons que ce qui pourrait amener ces individus à démissionner, ce serait le caractère répétitif de l'enseignement (13,5 %). On comprend dès lors que pour ces enseignants, le caractère autonome et libre du métier est salutaire pour éviter toute forme de lassitude, ou de perte d'intérêt pour cause de routine.

Maîtres de leur organisation, maitres de leur temps, centrés sur leurs savoir-faire spécifiques, c'est-à-dire sur la transmission des savoirs qu'ils aiment, ou encore sensibles à l'ambiance de travail mais moins au travail d'équipe – dimension qui sera analysée plus finement dans la suite de ce chapitre. Les enseignants de ce groupe définissent le métier enseignant comme une sorte de profession libérale, au sens d'une pratique « *digne d'un homme libre* » (Rey, 2006), que l'on exerce librement des savoirs spécifiques reconnus.

10.1.3 L'enseignement est une profession « déclassée » : un coût social trop élevé

La dernière catégorie, celle de la professionnalité du faire-face, donne une troisième définition du métier d'enseignant. S'ils ont choisi l'enseignement pour transmettre des savoirs (72,5 %), ils disent avoir été sensibles aux conditions de ce métier avant de s'y engager. En effet, la perspective de devenir fonctionnaire (17,6 % contre 15 % et 13 %), et donc de la sécurité de l'emploi, mais aussi celle de pouvoir évoluer, faire carrière au sein de l'EN (2 % contre 0,5 %) ont été des facteurs déterminants de leur orientation. D'ailleurs, c'est en prenant en compte leur position au sein du marché de l'emploi, dans une optique d'insertion professionnelle qu'ils ont considéré ce métier. Rappelons que, plus qu'ailleurs, les

[1] Modalité « projet d'évolution sur la carrière » (NPR_3), idem.

enseignants de ce groupe sont d'origines modestes (cf. chapitre 9). En toute logique, on retrouve ces conditions comme facteurs potentiels de démission. Ainsi, l'absence de perspectives d'évolution (28,9 %), ou la perspective d'un salaire plus élevé (40 %) sont deux critères qui pourraient motiver une démission. Ainsi, de manière très pragmatique, ces enseignants soulèvent la nécessité d'un métier qui soit rémunéré et qui offre des conditions de travail à la hauteur de l'engagement qu'il demande. Cette définition du métier d'enseignant comme un autre, c'est-à-dire d'un travail qui demande rémunération, n'est pas nécessairement la plus valorisable, car la notion d'engagement est très forte dans les métiers de l'humain : la noble cause doit faire fi des conditions matérielles. Pour autant, aussi peu soutenable que soit leur position, cette définition du métier « comme un autre », ne peut pas être, là-non plus, analysée comme un manque d'engagement dans la fonction, pour toutes les raisons que nous avons déjà évoquées (volonté de transmission, et travail quotidien, par exemple) mais aussi parce que cette catégorie et celle qui parle le plus volontiers d'un rapport vocationnel au métier (38,7 %). L'analyse invite plutôt à une interprétation qui met en cause un sentiment de manque de reconnaissance. Matérielle, d'une part, mais aussi symbolique et sociale, notamment lorsque les individus de cette catégorie disent que le manque de reconnaissance de leurs capacités et de leur investissement serait un motif de démission (71,1 %), en faisant de ce motif de démission le plus partagé parmi les enquêtés de ce profil.

Que ce soit dans une définition très matérielle de l'enseignement comme métier trop peu reconnu, dans une définition de l'enseignant comme maître de sa pratique, ou encore du professorat comme engagement, nous avons soulevé trois perceptions du métier qui donnent trois incarnations de l'enseignement. De ces trois positionnements, il est question maintenant d'interroger les rapports à la pratique, dont le pari de l'hétérogénéité peut être fait, notamment à travers les différentes interactions sociales au cœur du métier : tant entre collègues, qu'avec les élèves et les parents.

10.2 Des définitions aux pratiques du travail enseignant

Les groupes de professionnalités déterminés par l'enquête se distinguent par différentes manières de vivre le temps de la pratique enseignante, mais aussi de définir cette pratique. Ces distinctions ne sont pas sans effet sur les pratiques, mais viennent les structurer au quotidien. En effet, en lien avec ces différentes manières de définir la posture de l'enseignant, d'une représentation de la pratique plus ou moins collective ou solitaire, le

travail enseignant n'est pas envisagé de façon identique, les rôles ne sont pas définis de la même manière, et le métier n'est donc pas pratiqué de façon homogène. Ainsi, des distinctions dans les pratiques du métier se lisent dans le positionnement des professionnels vis-à-vis du travail collectif et collaboratif avec les collègues, mais aussi dans le rapport aux parents d'élèves, et, en complément des définitions exposées précédemment, révèlent des formes de sensibilité variables au contexte.

10.2.1 L'implication dans la vie de l'établissement en trois dimensions

Le travail collaboratif enseignant (TCE) est mis en avant dans les textes officiels comme facteur de la professionnalisation des enseignants (Delavergne, 2020). Aussi, Jean-François Marcel analyse l'évolution de « *la figure traditionnelle de l'enseignant seul dans sa classe »* comme sujette des nouvelles formes de management du secteur privé, conduisant à des *« des modes d'organisation en réseau, à partir de projets individuels et collectifs* » (Marcel *et al.*, 2007, 8). Pour le chercheur, ces évolutions reposent « *sur une éthique professionnelle, sur l'engagement de chacun, ou encore sur les sollicitations des pairs* » (Marcel *et al.*, 2007, 8). Dès lors les recommandations au TCE sont nombreuses, de même que les propositions en ce sens, contribuant à la définition des bonnes pratiques. Ainsi, les enseignants peuvent créer des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), qui, dès la 6e, mettent en collaboration plusieurs professeurs autour d'un même projet, alimentant ainsi une séquence d'apprentissage à partir de leurs disciplines respectives. Au collège, le travail collectif est également encouragé par la mise en place de responsables disciplinaires, qui ont pour mission de coordonner les apprentissages de leur matière tout au long du parcours de l'élève, de la 6e à la 3e, renforçant ainsi le dialogue et la collaboration entre les professeurs de même discipline, dans le but d'harmoniser les pratiques. Dans le premier degré, et ce depuis les années 1980, la volonté d'ouvrir l'école sur le monde s'est traduite, entre autres, par le montage de projets. Depuis les 10 % pédagogiques de 1989, les enseignants sont encouragés à monter des projets ouverts vers l'extérieur de l'établissement, notamment de découverte d'environnements, de métiers ou encore d'ouverture culturelle. Au fil du temps, des dispositifs ont été mis en place pour accompagner au mieux ces projets – citons par exemple les dispositifs d'éducation artistique et culturelle (EAC). D'une manière générale, les projets de passerelle entre les niveaux d'établissement sont devenus monnaie courante : il s'agit de préparer au mieux les élèves de maternelle à leur arrivée en CP, des CM2 à la 6e ou des 3e à la 2nd. Ces projets demandent également des formes de collaboration entre enseignants, parfois

d'établissements différents. Mais le travail collaboratif, que ce soit au sein des écoles primaires ou au collège, au-delà des obligations, impose une forme de volontariat des enseignants, d'engagement, c'est-à-dire une implication particulière supplémentaire à leurs fonctions, mais aussi une volonté d'inscription de la pratique dans le collectif, qui se traduit régulièrement par le sentiment d'ouvrir sa classe, s'accompagnant parfois de formes de réticences de la part des enseignants qui entretiennent un rapport à leurs fonctions comme étant plus fermé à l'espace de leur salle de cours. Ainsi, cette évolution de la définition du professeur comme maître de sa classe vers un « professionnel » travaillant en équipe, vient se heurter aux définitions individuelles de la pratique, et, au-delà, peut générer de la défiance en étant perçue comme une injonction supplémentaire, qui pourrait venir perturber le travail de l'enseignant sans apporter de plus-value significative :

> Pour un enseignant ce n'est pas facile de travailler en équipe. Les cycles, ça c'était une bonne réforme, c'était extraordinaire comme réforme. Mais ça n'a pas marché, parce que les enseignants, c'est… mon dieu ! On est carré comme notre cahier-journal ! C'est notre bible, on a l'impression qu'on ne peut pas sortir sans, et que le travail en équipe ça va nous chambouler plus qu'autre chose, alors que c'est un truc de partage, et d'échanges, et de réflexion sur notre métier surtout. Donc c'est vrai que ça ne se fait pas trop, ça se limite à demander comment tu fais ci, ou comment tu mènes ça, où tu en es au niveau du programme… voilà, ça ne va pas loin. On fait tellement de réunions idiotes dans l'école… Donc je disais, on n'a plus le temps de faire de l'enseignement (Christine, l. 425-433).

> Mais c'est vrai que les enseignants, je le vois en formation, parce que je fais aussi de la formation continue, je le vois, ils ne veulent pas, ils ont peur du jugement, ils ne veulent pas dire ce qu'ils font dans leur classe. Voilà, les gens après ils ne travaillent pas forcément en équipe dans les écoles, et c'est vraiment dommage (Cécile, l. 118-121).

Cécile souligne ici une forme de pudeur qui peut freiner l'engagement de certains dans le travail en équipe. De plus, les entretiens donnent à voir un rapport aux collègues fluctuant, qui vient directement interférer avec la possibilité de travailler ensemble. C'est ce qu'explique notamment Muriel :

> J'ai essayé de travailler en équipe, avec d'autres collègues. J'y arrive à certains moments, avec certains collègues : notamment quand j'étais avec les CP on arrivait à bien travailler ensemble, mais je pense que c'est qu'on avait des affinités autres aussi, donc ça fonctionnait pas mal. Et on avait chacune nos domaines : moi j'étais très focalisée sur le calendrier au cours de l'année donc je ponctue les choses assez bien, d'autres étaient beaucoup dans la forme… donc ça se complétait, ça se croisait, c'était pas mal. Avec les CM, c'est plus difficile. Moi-même je me retire, parce que je n'y arrive pas. Peut-être que la préparation ou les corrections sont plus lourdes, donc on a moins le temps, moins d'échanges. Et peut-être que le degré d'affinité n'est pas le même non plus, je les connais moins. Mais je pense même que je n'arriverais pas à travailler de la même façon que j'ai pu travailler. On a beau nous le dire, savoir que c'est fructueux, c'est dur à mettre en place. Peut-être que quelque chose nous manque dans notre formation qui fait que… on est très seul pour travailler (Muriel, l. 179-189).

Cependant, pour la majorité des enseignants entretenus, le travail en équipe se fait de manière fluide, et les enquêtés disent en être content. Ainsi, Anna nous présente l'importance du travail d'équipe qu'elle perçoit comme une formation par les pairs, et Amélie insiste sur la dimension collective comme nécessaire pour mieux porter les problèmes qui se rencontrent :

> Oui, moi je suis assez sensible à l'entre-aide et au travail d'équipe. J'essaye toujours, tout au long de ma carrière, de m'enrichir des uns et des autres, car je trouve que c'est comme ça qu'on avance. C'est en voyant faire les collègues, et… et c'est aussi les belles rencontres (Anna, l. 87-89)

> Oui. C'est important parce que le métier n'est pas facile, et en tant que jeune enseignant quand on se retrouve face à des difficultés on ne sait pas comment les gérer. Alors c'est plus ou moins grave, parfois ça ne va pas déborder, mais moi dans ma classe de SEGPA j'ai des cas parfois de bagarres générales : comment on fait pour gérer ça quand on ne l'a pas appris ? J'ai ouïe dire de choses très lourdes de la part des enfants et j'ai dû faire intervenir les services sociaux : comment gérer ça ? Ensuite j'ai eu des problèmes parce que j'avais des juifs et des musulmans dans ma classe qui voulaient s'entre-tuer : comment gérer, quoi mettre en place avec l'équipe ? Et puis se sentir soutenue, pas seule. Des fois quand on sort de l'école on a plein d'idées, envie de faire plein de choses, et ça ne se passe pas comme on le voudrait. Alors on se sent perdu, voire même des fois démotivé : « je n'y arriverai pas ». Et c'est là que l'équipe est importante, le directeur aussi. Le fait de pouvoir en discuter, déjà, ça dédramatise les choses, on peut trouver des solutions à plusieurs et du coup on peut repartir dans notre classe un peu regonflé, et essayer de mettre d'autres choses en place avec la classe, et donc pouvoir gérer les situations de crise. D'ailleurs moi j'ai fait le choix de prendre une école de campagne car je ne voulais pas avoir des effectifs trop importants pour pouvoir connaître mes élèves. C'est ça qui m'avait amené en SEGPA, c'est que j'avais un effectif de 15. Et ici j'ai de petits effectifs, ce qui me permet d'être plus proche de mes élèves. Et j'ai eu la chance d'être toujours avec des équipes avec qui je m'entendais. En plus maintenant on n'est plus que trois dans l'école, et que deux à vraiment travailler ensemble, si ça ne colle pas c'est trop compliqué. Donc voilà, l'équipe c'est important, oui (Amélie, l. 66-73)

Mais, comme l'annonçait déjà Christine, la capacité à travailler en équipe dépend de celle à investir ses espaces. Carole n'hésite pas à dénoncer un besoin, qui ne peut être satisfait par manque de temps, soit pour se réunir, soit pour prendre la distance nécessaire à la réflexion :

> Il faudrait plus de temps. Je constate dans ma pratique que le fait de ne pas être tous les jours avec les élèves c'est extrêmement salutaire, on prend du recul, on revient sur ce qu'on sait, on est capable de plus mobiliser les choses alors qu'avec le nez dans le guidon… c'est indispensable pour accepter de modifier des pratiques. On voit bien que ça ne marche plus, même les bons enseignants voient bien qu'il y a des évolutions indispensables mais le « comment » est trop compliqué. Il faut des prises de risque. Et ça revient vachement je vois : ils ont besoin d'échanges. Ils sont tout le temps renvoyés à leur solitude – c'est quand même un métier particulier, à la fois plein de liberté mais aussi plein de solitude – parfois, la classe se referme sur nous et hop, c'est fini. Faut travailler en équipe mais c'est compliqué… (Carole, l. 91-99).

Ce constat montre que le positionnement professionnel, plus ou moins ouvert sur le collectif, ainsi que la capacité à prendre du recul, c'est-à-dire à prendre de la distance avec le

quotidien de la pratique seraient deux facteurs décisifs dans l'investissement du collectif. En ce sens, les résultats de l'enquête par questionnaire montrent que tous les enseignants ne s'investissent pas de la même manière dans la vie de leur établissement en fonction de leur professionnalité. Pour évaluer cette inscription, nous avons posé deux questions : la première repose sur une échelle de Likert qui évalue comment ils se sentent investis dans leur établissement, de « pas du tout » à « très investis » ; la seconde est plus factuelle en proposant une liste de modalités d'inscription dans la vie de l'établissement (cf. « grille de questionnaire » dans le volume annexe). Après une première analyse, et la prise en compte des commentaires des enquêtés dans la modalité « autre », nous ne retenons que quatre modalités de réponse : référent de projet passerelle, coordinateur de programmes spécifiques (« devoirs faits », tutorat, CLAS, etc.), montage et animation de projets avec partenariat (séjours, échanges linguistiques, partenariats avec intervenants, semaines thématiques, etc.), membre d'instances (CA, CP, FSE, coopérative scolaire, etc.)[1].

Les enseignants de la professionnalité de l'ajustement, pour qui le travail en équipe est ressorti comme étant essentiel dans leur pratique, sont sans surprise ceux qui se déclarent les plus investis dans la vie de l'établissement : 47,4 % d'entre eux déclarent être « plutôt investis » et 32,5 % « très investis », et seulement 3,3 % se disent « pas investis ». Sur ce mode déclaratif, ces résultats en font les enseignants les plus présents dans la vie de l'établissement. Ainsi, les individus du groupe « professionnalité de la maîtrise », s'ils obtiennent des résultats assez similaires dans une moindre mesure – 45 % « plutôt investis » et 31,5 % « très investis » – se distinguent en déclarant plus d'individus « pas investis », avec un score de 5,9 %. Le troisième groupe, celui que l'on a nommé « professionnalité du faire-face », se distingue des deux premières avec un engagement moins fort dans la vie de l'établissement – seulement 28,2 % de « très investis », sans pour autant être ceux qui déclarent le plus de non-investissement. Leur position est plus intermédiaire, avec 23,3 % de « peu investis » et 40,9 % des « plutôt investis ». Ainsi, pour résumer l'information, les enseignants appartenant au profil « professionnalité de l'ajustement » se disent les plus investis dans la vie de l'établissement, ceux du profil « professionnalité de la maîtrise » suivent, mais certains déclarent plus volontiers ne pas être investis du tout, et ceux du profil

[1] Les autres modalités de réponses présentes dans le questionnaire n'ont pas été retenues car, après analyse, nous les avons jugées trop destinées aux seuls enseignants du collège.

« professionnalité du faire-face » adoptent une position moyenne, avec un investissement moyen.

Tout se passe comme si l'engagement dans le métier décrit par le groupe « professionnalité de l'ajustement » dans le chapitre précédent passait également par un engagement vis-à-vis du collectif. Ce métier, décrit comme chronophage et exigeant en termes d'organisation, dépasse l'espace de la classe et demande également une inscription dans le travail collectif au sein de l'établissement. On peut retrouver cette dimension du côté des individus qui définissent le métier comme une sorte de profession presque libérale, dont ils ont à charge de l'organiser comme ils le souhaitent. Cependant, lorsque l'on interroge les formes d'investissement et de responsabilités dont les individus s'étaient emparés, on distingue entre ces deux groupes des positionnements distincts. Les individus de « professionnalité de l'ajustement » sont majoritairement inscrits dans le montage de projets pour l'établissement, avec la mobilisation de partenariats extérieurs (48 %). Dans cette catégorie, nous entendons les voyages scolaires, les échanges linguistiques, les projets artistiques ou encore l'organisation de semaines thématiques en partenariat, avec la Ligue des Droits de l'Homme par exemple. Ces projets ont la particularité de nécessiter l'établissement de partenariats, mais aussi de demander un réel investissement sur le plan de l'ingénierie de projet : objectifs, partenaires, moyens, planification, évaluation, etc. Ici, le travail en équipe est nécessaire à la réalisation du projet. Ce qui est un investissement très différent que celui qui est le plus représenté dans le groupe « professionnalité du faire-face ». Pour eux, si l'investissement dans la vie de l'établissement est par ailleurs très similaire à la catégorie « professionnalité de l'ajustement », ils se distinguent en se déclarant plus investis dans les différentes instances liées à l'établissement, comme le conseil d'administration, le foyer socio-éducatif, le conseil pédagogique ou la coopérative scolaire par exemple (18,1 % contre 14,6 %). Ce groupe d'individus adopte, par sa présence dans les différentes instances, une posture globalisante, surplombante, en étant membres élus des différents collectifs structurants la vie de l'établissement. De ce fait, il se place plus volontiers dans les instances décisionnaires, politiques (au sens large) de leur établissement. A ces deux positionnements, liés à l'ingénierie de projet ou à la représentation du collectif, vient s'ajouter le positionnement du troisième groupe, celui de la « professionnalité du faire-face ». En effet, si d'une manière générale ils sont moins présents dans les actions collectives, ils se distinguent des autres groupes par une inscription dans le travail collaboratif qui se joue en priorité dans

les partenariats avec des collègues enseignants, en étant plus investis dans les projets-passerelles que les autres individus (14,8 %). Pour le dire autrement, ce profil d'enseignants travaille dans des formes collectives plus invisibles, en opposition avec ceux qui s'inscrivent dans des formes très visibles.

Ces résultats montrent que le positionnement vis-à-vis du collectif varie en fonction des profils de professionnalités, des représentations de la fonction d'enseignants. Certains décrivent le métier comme un engagement éducatif, pour lequel il faut mobiliser le travail en équipe, notamment dans le but d'ouvrir les classes, d'ouvrir l'école. Pour eux, la « *figure composite d'un professionnel travaillant avec les autres* » dont parle Marcel semble être la meilleure définition de la pratique. Pour d'autres, l'inscription dans le collectif, en lien avec leur prise de position sur le temps, est plus globalisante, semble être le fruit d'une mise en distance : le collectif, qui se joue dans les instances démocratiques de l'école, nourrit et est nourri par une forme de vision d'ensemble. Pour le dernier profil, l'engagement dans le collectif semble être moins une priorité, ce qui s'explique certainement à l'aune des éléments déjà révélés, notamment des difficultés à gérer le temps de la pratique. Cependant, même dans une moindre mesure, ou de manière plus invisible, les enseignants de ce profil sont présents, et plus particulièrement dans des projets à plus petits effectifs qui reposent sur une collaboration entre quelques enseignants, et donc sur une dimension plus relationnelle.

10.2.2 L'influence de la relation avec les parents dans la professionnalité des enseignants

Autre champ d'interactions important, après les collègues, le rapport aux parents d'élèves met en avant le degré de proximité que peuvent entretenir les professeurs avec les parents, et ainsi leur positionnement par rapport au *malentendu école-famille* déjà décrit par Dubet (1997) il y a près de 25 ans. Ce malentendu est décrit comme une mésentente des deux parties sur le positionnement de la frontière entre ce qui relève de la famille et ce qui relève de l'école dans l'éducation des enfants. De ce malentendu découlent régulièrement des frictions, des crispations, et des revendications, comme l'explique Anna :

> « Alors, il ne faut jamais faire de généralités, car ce n'est pas le cas de tous les enfants ni de toutes les familles. Mais aujourd'hui il y a quand même des enfants dont les parents laissent faire l'école. J'ai le sentiment qu'aujourd'hui on compte beaucoup sur l'école pour résoudre plein de choses. Ne serait-ce que pour faire ses lacets. C'est tout bête mais pour moi c'est à la famille d'apprendre à son enfant, et c'est des moments chouettes. Mais j'ai déjà entendu dire « maman m'a dit que c'était à toi maitresse de m'apprendre à faire mes lacets ». Voilà, des

> choses comme ça, de l'ordre de la politesse, de l'ordre des règles de civilité, *etc*. On est beaucoup là-dedans, et c'est dommage » (Anna, l. 115-121).

Dans cet extrait d'entretien, la friction entre les attendus de l'enseignantes et celles des parents est lisible : pour Anna ce n'est pas à l'école d'apprendre aux enfants à faire les lacets, ou la politesse, alors que pour certains parents si. Ce manque de délimitation de ce qui relèverait de l'école et ce qui devrait être transmis dans la sphère familiale est également perçu par Philippe, qui considère que les parents ne remplissent pas suffisamment leurs fonctions éducatives :

> « Ils [les élèves] ont de moins en moins d'échanges avec leurs parents, de plus en plus… avec l'arrivé des tablettes, de l'informatique… pas le manque d'investissement des parents, mais on se décharge beaucoup sur l'école. Les gens ne discutent plus, ne veulent plus dire "non" à leurs enfants » (Philippe, l. 117-120).

Il est rejoint, entre autres, par Amélie, qui souligne une forme de désengagement des parents autour des questions scolaires :

> « Moi je pense aussi que les parents veulent – et je l'ai entendu dire même dans mon cercle privé : « nous on n'a pas le temps, donc ce qui est à l'école reste à l'école ». Et ça va avec l'idée de ne plus avoir de devoirs, avec l'idée que les leçons devraient être apprises en classe… tout ce qui est à l'école devrait rester à l'école. Les parents n'ont plus tellement envie de s'enquiquiner avec des choses qui ne les concernent pas eux-mêmes » (Amélie, l. 121-125).

Du côté des parents, selon les enseignants, la critique existe également, et semble se caractériser par des revendications, parfois perçues comme de l'ingérence par le corps professoral.

> « Nous si on gronde ou ceci cela, ce n'est pas perçu pareil, par eux [les élèves], et par les parents derrière maintenant. Donc voilà, il y a de la grogne, on a des parents qui sont... On a des parents qui nous arrivent très vite derrière pour nous demander pourquoi on a fait ça : ça c'est une réalité. C'est vraiment une réalité. Et c'est vrai que quelque part, on a manqué ça. Il y a quelque chose qui a été manqué : ce travail avec les parents. Il y a du travail à faire, du travail à faire parce que... Moi à toutes les réunions, je leur dis : "*on travaille ensemble, je travaille avec vous, mais pas n'importe comment. Chacun respecte l'espace de l'autre, en toute synergie*" » (Christine, l. 89-95).

> « Et il y a beaucoup de négociations. Moi ça fait longtemps que je suis dans l'école donc ça va, on m'écoute assez. Mais les jeunes profs qui arrivent, les parents négocient très régulièrement tout ce que va dire le professeur. C'est-à-dire : « bah oui, ton prof a dit ça, mais non il ne faut pas faire comme ça… » voilà. Sur l'école on est 6, dont 5 qui sont là depuis longtemps donc ça va. Mais ceux qui arrivent sont systématiquement dénigrés. Les parents vont toujours trouver à redire » (Inès, l. 80-84).

La notion de partenariat famille-parents, promue depuis la loi d'orientation Jospin, de 1989, est une notion qui divise les enseignants, vis-à-vis de laquelle ils sont amenés à se positionner, selon un degré plus ou moins grand de proximité. Différents types de

positionnement sur la question sont exposés par Justine, à travers l'exemple vécu de la demande formulée par un chef d'établissement de mettre en place une communication plus directe entre les professeurs et les parents, par mail.

> Il y a deux semaines, on a fait une réunion et le chef nous a dit qu'il voulait qu'on utilise la messagerie de l'ENT, pour s'écrire entre profs, mais aussi pour que les parents puissent envoyer des mails aux profs. Tous les collèges autour le font déjà, plutôt que de passer par le carnet de correspondance. Et bien ça a fait scandale en salle des profs : refus total d'une majorité de collègues. Ils n'ont jamais donné leur mail aux parents, et ils estiment que le faire ouvre la porte à tous les débordements : les parents vont nous écrire sans cesse, nous harceler, on sera contacté le soir, le weekend… ils ne veulent pas. Pourtant ça se fait ailleurs, mais comme chez nous ça ne s'est jamais fait, les collègues ne veulent pas car ils ont peur que ça nuise à leur qualité de travail ou à leur vie personnelle. Moi je trouve ça aberrant, parce que moi je donne mon mail dès le début de l'année et je n'ai jamais eu de soucis. Finalement, les quelques mails que je reçois – j'en reçois très peu – sont des mails utiles : des élèves qui ont besoin que je réexplique la consigne d'un travail, des parents pour une demande de RDV par mail et on gagne du temps ainsi, ou des parents aussi qui m'envoient des petits mots sympas ce qui est plutôt gratifiant. L'argument qui dit que ça empiète sur le temps libre je ne le trouve pas très pertinent non-plus parce que personne ne nous oblige à répondre le soir et le weekend non plus. Moi je dis aux familles : « vous m'envoyez un mail quand vous voulez, j'y réponds quand je peux » (Justine, l. 137-152).

Alors que pour certains professionnels le travail enseignant s'inscrit dans une complémentarité avec les familles, on voit également que pour d'autres la proximité peut être difficile, voire vécue comme une intrusion. Là encore, il s'agit de positionnements, de définitions, et de manières d'incarner le rôle de l'enseignant. Il n'est donc pas étonnant qu'on retrouve, en complémentarité des portraits déjà dressés, des notions du travail avec les familles divergentes en fonction des profils de professionnalités enseignantes. Ainsi, les individus les plus aptes à dissocier leur métier et leur vie privée, à mettre de la distance avec leurs pratiques professionnelles, sont également ceux qui se distinguent des autres en déclarant ne jamais avoir été affectés par les remarques des familles (38,6 %). Se distinguant toujours comme étant les plus libres dans leur pratique, les individus de cette catégorie sont les ceux qui déclarent le plus ne jamais répondre aux sollicitations des parents, ou très peu y répondre (4 individus de ce groupe, contre 2 et 1 et des autres groupes). Evidemment quatre réponses dans cette modalité est faible pour en tirer des conclusions, cependant, le positionnement de ce groupe est clairement plus distancié par rapport aux sollicitations des parents, en déclarant à 97,7 % répondre favorablement aux demandes des parents, contre plus de 99 % dans les autres catégories.

Les individus du groupe de « professionnalité de l'ajustement », qui se sont décrits au cours de cette enquête comme de bons élèves, comme des organisateurs d'un temps de travail qui prend régulièrement le pas sur le temps privé, mais aussi comme des personnes

réceptives à une vision collaboratrice du travail enseignants, sont les premiers à déclarer toujours répondre aux sollicitations des parents (85,4 %) et répondre, pour 14 % d'entre eux, dès qu'ils le peuvent. Cet engagement à toujours essayer au mieux de répondre aux demandes s'accompagne d'une proximité légèrement plus forte, car ils déclarent, pour 64 % d'entre eux, avoir déjà été affectés par les remarques de parents, témoignant ainsi du poids donné à la relation avec les familles. Enfin, les individus du dernier groupe, se décrivant comme débordés par la dimension chronophage du métier, vivant l'enseignement et le travail qu'il demande comme une forme de tyrannie du présent (Baschet, 2018), sont les plus affectés par le rapport aux parents. S'ils répondent majoritairement « toujours » aux sollicitations des parents, à l'instar du groupe précédent (81 %), ils ont plus tendance que les autres à répondre « dès qu'ils le peuvent » (18,3 %), certainement à cause du temps qui leur manque. Cependant, 17 % d'entre eux disent être « régulièrement » affectés par les propos et attitudes des parents, ce qui est presque le double des individus précédents (9,6 %) et beaucoup plus élevé que ceux du groupe « professionnalité de la maîtrise » (2,9 %).

10.2.3 Trois degrés de sensibilité au contexte

Dès lors, en adéquation avec les notions d'engagement, de liberté, ou de manque de reconnaissance, se dégagent de l'analyse trois degré de sensibilité au contexte. Les résultats présentés mettent en lumière, dans un premier temps, le taux de réceptivité de l'injonction au travail collectif, et dans un second temps, celui du poids donné à la demande du partenariat école/famille.

Le profil d'enseignants dont la professionnalité est dans l'ajustement montre une grande sensibilité à la demande. En effet, de manière pratique, les enseignants de ce groupe essayent d'appliquer l'injonction au collectif en multipliant les partenariats et en s'engageant dans un certain nombre de projets au sein de leur établissement. D'ailleurs, la dimension collective du travail enseignant a été intégrée comme nécessaire, comme faisant partie intégrante de ce qui est reconnu par ce groupe comme étant une bonne pratique, comme le montre la forte représentation de la modalité « meilleur travail en équipe maintenant »[1], lors de l'établissement des profils de liaisons intratemporelles (cf. chapitre 5). Dans le même registre, les enseignants de ce groupe sont ceux qui déclarent répondre le plus possible aux

[1] Modalité de la variable « représentation du passé » (RPA_2), présente dans le résultat de la CAH du groupe comme significative ($p < 0{,}001$).

sollicitations des parents, marquant ici leur désir de travailler en partenariat avec les familles, et de respecter le projet d'une école ouverte.

En revanche, les enseignants du profil « professionnalité de la maîtrise » montrent un tout autre degré de sensibilité au contexte. Dans la lignée des résultats précédents, apparaît ici une forme de liberté dans la pratique : ils sont ceux qui démontrent d'une plus grande capacité à se positionner à contre-courant. En effet, au sein de ce groupe, certains enseignants assument de ne pas du tout s'impliquer dans la vie de l'établissement, ou encore de ne jamais répondre aux sollicitations des parents. Ces résultats ne signifient pas qu'ils sont les seuls à adopter cette posture, mais plutôt qu'ils sont ceux qui peuvent l'afficher, qui se sentent libre de le faire, démontrant d'une moindre sensibilité au contexte, à l'injonction, et donc d'une forme d'autonomie et d'indépendance dans la pratique.

Enfin, le dernier profil d'enseignant montre une grande sensibilité au milieu. En manque de reconnaissance, pris dans une pratique qui occupe tous leurs temps, les enseignants concernés continuent d'essayer au maximum de leur capacité de répondre aux injonctions au travail en équipe et à la médiation avec les familles. En ce sens, ils se rapprochent des enseignants du premier profil. Cependant, ils montrent une sensibilité plus grande encore en déclarant, plus que les autres, avoir déjà été affecté par des relations avec les familles des élèves, révélant ainsi avoir perçu des formes de violence en essayant d'appliquer la commande.

Trois niveaux de sensibilité qui contrevient à renforcer les définitions de la pratique issues des profils de professionnalités, d'un métier qui permet la liberté, et au sein duquel des libertés sont prises, à un métier au coût social trop élevé qui impose des pratiques pouvant générer des formes de violence. À partir de ce constat, dans le prochain chapitre, il sera question de recentrer l'analyse sur le temps vécu, en contribuant à définir les effets du cadre sur les manières de vivre le temps de la pratique, et, *in fine*, d'analyser la production des manières de vivre le temps.

CHAPITRE 11 : DE LA RESISTANCE AU MALAISE : LES EFFETS DE L'ACCELERATION DU TEMPS DE LA PRATIQUE

Ce chapitre est dédié à l'analyse des facteurs contextuels à l'origine des manières de vivre le présent de la pratique, mais également des positionnements quant au temps imposé. Pour ce faire, un premier point traitera des vecteurs de l'accélération du temps des enseignants, pour, dans un second point, analyser les effets de cette accélération, révélant le caractère intenable du temps dicté.

11.1 Les facteurs d'accélération du temps enseignant

D'après Hartmut Rosa, le temps des sociétés accélère : un même individu vivrait tant de changements dans sa vie qu'il y aurait un réel phénomène de dépassement (Rosa, 2010 [2005] ; 2013). Pour comprendre ce qui amène le temps vécu à accélérer, dans les sociétés modernes occidentales, le chercheur propose de regrouper les facteurs d'accélération en trois catégories :

1- **L'accélération technique**. Que ce soit dans l'évolution des moyens de communication et de transport, mais aussi dans le développement des techniques administratives et de production, tout va plus vite aujourd'hui. Pour Rosa, on assiste, par la technique, à une réelle compression de l'espace : tout s'est rapproché, New York n'est plus si loin, téléphoner en Espagne est banal, etc. Un rétrécissement de l'espace par la mobilité déjà mis en lumière par les historiens de la technique (Robène, 1998 ; Desportes, 2005). Rosa analyse ce phénomène comme porteur d'un effet néfaste : l'accélération technique engendrerait en contrepartie une perte de l'importance et de l'histoire des lieux.

2- **L'accélération du changement social**. Le rythme du changement social pourrait, toujours selon Rosa, se mesurer par la stabilité des connaissances utiles que les individus ont du monde, en se posant la question de combien de temps met une connaissance à devenir obsolète. Rosa nous invite à nous interroger sur

les durées pendant lesquelles nous pouvons considérer comme stables des choses telles que les adresses et numéros de téléphones des amis, les heures d'ouverture des bureau et magasins, les taux des compagnies d'assurance et les tarifs des opérateurs téléphoniques, la popularité des stars de télévision, des partis ou des politiciens, les emplois occupés par les gens, etc. Selon Rosa, on peut facilement être témoin de l'accélération du changement social, surtout si on compare avec le XIX^{e} siècle, et son rythme intergénérationnel.

3- **L'accélération du rythme de vie**, que l'on peut définir « *l'augmentation du nombre d'épisodes d'action ou d'expérience par unité de temps* » (Rosa, 2014, 25). C'est le besoin, le désir, de faire plus de choses en moins de temps.

Il faut voir ces catégories de phénomènes concordants à l'accélération du temps comme dépendantes les unes des autres. Ce qui permet l'accélération du rythme de vie c'est, entre autre, le développement des techniques, mais aussi l'accélération sociale, eux-mêmes nourris par le désir de faire plus de choses en moins de temps, désir alimenté par l'accélération sociale, etc. A travers cette interconnexion des rythmes, l'articulation du macro temporel avec le méso temporel et le micro temporel (Roquet, 2014), on comprend que le temps vécu par les individus est dépendant et révélateur de son contexte d'émergence. Pour les enseignants, le contexte d'accélération du rythme social est matérialisé et mesurable à l'aune du rythme des réformes, de l'articulation du temps institutionnel et du temps politique, mais aussi de celui des injonctions aux bonnes pratiques.

11.1.1 Les réformes et leurs rythmes, une accélération des pratiques

> J'ai souvent l'impression que quand il y a une réforme on est tous non-nageurs, au bord de la piscine : on est poussé dans le grand bain et ceux qui ont réussi à traverser la piscine nous racontent comment ils ont fait pour nager. C'est violent, mais je ressens ça. Et ceux qui se noient, et bien ils se noient (Françoise, l. 162-165)

Si réformer « *implique la présence d'un changement important, voire la mise en place d'un nouveau paradigme* » (Poucet et Prost, 2016, 13), notons que d'après les auteurs il s'agit d'opérer un changement au sein de l'enseignement public, « s*oit dans sa structure d'ensemble (par exemple le passage d'un système cloisonné à un système homogène), soit dans un segment particulier (par exemple, tel programme d'enseignement)* » (Poucet et Prost, 2016, 13). Il s'agit donc de faire des changements en profondeur dans les pratiques, qui impliquent des temps longs, afin de les appliquer, de savoir les appliquer, mais aussi de les

évaluer et d'en évaluer les effets sur les apprentissages. Les réformes seraient alors une sorte d'événement dans la pratique des enseignants, dans le sens d'une *rupture d'intelligibilité* qui vient questionner le sens (Bensa et Fassin, 2002) : ce qui se faisait ne se fait plus, ne se fait plus de cette manière. En opérant ces ruptures dans la pratique, les réformes imposent ce qui doit maintenant devenir obsolète, définissant de nouvelles pratiques comme meilleures. Ceci peut générer des formes d'angoisse, une impression d'être jeté dans le grand bain de la remise en question, pour reprendre l'image de Françoise. Ainsi, on peut aisément comprendre la dimension temporelle de l'acte de réformer : le futur est modifié, en donnant un nouveau cap, le présent doit être adapté pour permettre de nouvelles pratiques, et le passé est modifié, en mettant de côté ce qui est jugé dépassé, en jetant l'expérience dorénavant obsolète.

Une telle transformation demande dès lors un travail important à l'enseignant, qui doit se réinventer, s'adapter aux nouvelles attentes, et pousse les professeurs à surinvestir le présent, sans parfois comprendre pour quel futur, ou, pour le dire autrement, pourquoi. Cette question du sens de l'action, qui peut se perdre dans un présent hypertrophié, est d'autant plus importante à « *une époque où le temps s'emballe et où s'installe une volonté de réforme permanente* » (Poucet et Prost, 2016, 13), à l'image d'une post-modernité qui « *ne peut que se donner sur le mode d'une position réflexive, d'une interrogation incessante sur elle-même* » (Revault d'Allonnes, 2012, 50). Le rythme des réformes, et donc des ruptures, questionne les enquêtés :

> **Cédric :** Donc les nouveaux programmes de maternelle, pour l'ensemble de la profession, ça a été ce qu'on attendait. Maintenant, pour combien de temps ça va durer… ça, c'est une difficulté, c'est lourd. Je pense que les collègues te l'ont dit, mais la multiplication des réformes et un calendrier qui s'accélère de plus en plus…
>
> **Enquêteur : Comment ça « qui s'accélère » ?**
>
> **C.** : Moi j'ai l'impression que les programmes arrivent de plus en plus… Avant, on avait un nouveau gouvernement, on changeait de programme. Maintenant, j'ai l'impression qu'on a un nouveau ministre, on change de programme. Ça, ça fait peur. Parce que le système a besoin de stabilité. Même pour son évaluation. On ne peut pas avoir une évaluation du système actuel tellement les choses changent sans cesse. Les outils changent, les instruments de mesure changent, les programmes changent… on ne peut rien comparer quoi. Rien n'est comparable. Et ça, ce sont des difficultés aussi pour nous, en tant que directeurs, sur les projets d'école. On n'en parle plus des projets d'école, mais quand même, c'est un outil vachement important pour nous, sur l'organisation des classes, sur comment on va organiser les apprentissages sur les différents cycles, etc. Et donc, on nous disait de faire une analyse du local, de regarder les difficultés dans votre école, vous choisissez es indicateurs et vous regardez comment ça évolue dans le temps, sur la durée du projet d'école, c'est à dire 5 ans. Et donc on avait les évaluations nationales comme bon outil, donc tu fais ça 2 ans, tu suis tes indicateurs 2 ans, et puis paf, on te dit que finalement on ne va plus faire les évaluations en CE1 mais en CE2. Mais… qu'est-ce que tu fais ? Et les programmes vont changer… et ça, c'est tout le temps. Donc tu essayes de

> regarder tes indicateurs mais tu n'as rien qui est fiable quoi. Donc tu fais au nez, au feeling… mais ça c'est lourd (Cédric, l. 168-188).

Entre les lignes de cet extrait d'entretien, se lisent deux critiques : 1) le rythme des réformes entraine un manque de stabilité des pratiques jugé comme nécessaire, rend impossible leur évaluation, et donc questionne leur objectif même ; 2) le travail qui a été demandé à Cédric pendant deux ans a été rapidement balayé, posant la question de sa pertinence, voire de son sens. Ainsi, que ce soit au sujet de la pratique individuelle de l'enseignant, dans son travail au quotidien, ou au niveau collectif de prise de décisions, de mise en place des réformes, c'est toujours le sens qui est mis en question. Sur le premier point, Philippe rejoint Cédric, en appelant à des réformes stables, qui permettraient d'avancer plus sûrement, et qui donc aurait un sens, un *topos* vers lequel aller :

> … je reprends l'exemple de la semaine de quatre jours : les syndicats étaient certains pour, certains contres. Mais plutôt de se dire qu'on fait la réforme, qu'on fait un bilan, qu'on regarde ce qui fonctionne, ce qui n'a pas fonctionné, regarde où sont les manques, et on améliore. En France on met en place, et si ça ne marche pas à 100 % on arrête ! Pour moi il faut qu'on restructure le système éducatif, mais ça ne va pas se faire du jour au lendemain, il faut faire des tentatives, il faut peut-être se planter, ne pas réussir, mais en tirer des leçons (Philippe, l. 401-406)

Constat partagé par Henri : « *les réformes sont plus ou moins bien ou adaptées mais moi ce qui m'ennuie profondément, c'est qu'on ne fait pas le bilan à l'issu d'une réforme, du pourquoi, ni pourquoi on passe à une autre méthode* » (l. 244-246), poussant même Mickaël à ironiser : « *…il y a eu une réforme très importante il y a deux ou trois ans – avec laquelle je ne suis pas forcément super d'accord, notamment sur la mise en place… enfin, ça sera jusqu'à la prochaine aussi !* » (l. 384-385). Si cet enseignant ne précise pas sur la mise en place de quoi il est en désaccord, il souligne avec humour le manque de stabilité, en en faisant son parti : s'il n'est pas entièrement en accord avec la dernière réforme, il peut patienter jusqu'à la prochaine, qui arrivera forcément rapidement. Quelques instants plus tard, il précise sa pensée : « *les réformes à tout va, il y en a tout le temps… même notre inspectrice générale, quand on lui a demandé pourquoi faire telle réforme, elle nous a répondu que c'était politique. Que madame la ministre voulait une réforme, donc on a changé les programme* » (l. 410-412). D'après lui, les réformes sont toutes ou en partie faites dans une logique politique avant une logique d'amélioration des pratiques ou du système éducatif. Cette idée, très répandue parmi les enquêtés, illustre la question du sens, que se posent nécessairement les

enseignants : l'avenir d'une réforme peut paraitre trop incertain, rendant la projection dans le futur trop fragile pour s'y engager pleinement.

Les réformes demandent toujours beaucoup d'investissement de la part des enseignants pour les mettre en œuvre. A ce sujet, Cédric parle de réformes à l'origine d'une grosse charge de travail, de perturbations dans les pratiques, qui seraient en quelque sorte subis par les enseignants sans toujours qu'ils puissent y mettre un sens. Il se demande à quoi ont servi ces deux années d'évaluation, comme Justine interroge la pertinence de changer tous les programmes du collège en une réforme, rendant la tâche compliquée pour les enseignants :

> Moi, ce qui m'a perturbée, c'est le changement de programme. Là, il a été inédit, dans le sens ou les autres étaient progressifs, ils se faisaient en 6e, puis 6e et 5e…etc. Ils montaient progressivement. On avait le temps. Sur la dernière réforme ils ont décidé de modifier le programme des quatre années en même temps. Et il se trouve que l'an dernier, année de la réforme, j'étais en congé parental. Ce qui fait que je vie la réforme cette année en fait, et je dois refaire tous mes cours en même temps (Justine, l. 208-212)

On comprend dès lors qu'une telle réforme demande une intense charge de travail – constat partagé par une grande majorité des enquêtés entretenus – modifiant nécessairement le rapport à l'organisation, au temps présent de la pratique, et poussant les enseignants à se questionner sur les raisons d'une telle charge. Bien souvent, lors de l'enquête, la même impression subsiste, selon laquelle « *chaque ministre rajoute sa petite touche personnelle* » (Valentine, l. 169-170), ou « *c'est plus pour se faire mousser que pour qu'il y ait un intérêt vis-à-vis des élèves* » (Isadora, l. 138-141). Cette impression souligne la difficulté des enquêtés à trouver un intérêt dans des réformes jugées trop hâtives, mal réfléchies ou pas nécessaires. Plus encore, elle soulève la question du sens de leur travail, en renvoyant parfois à une forme de violence :

> Du point de vue des réformes, nous sommes également malmenés, puisqu'en décembre 2015, nous avons eu une réunion, nous indiquant que les modifications des programmes allaient toucher tous les niveaux, nous n'avions donc que six mois pour revoir l'intégralité de nos séquences pour septembre. Il nous est souvent répété d'être bienveillant avec les élèves pourtant, le ministère ne l'est que trop peu avec ses salariés (Elisabeth, l. 113-117).

Elisabeth souligne ici la question du rythme, non-plus du point de vue de la succession des réformes, mais dans leur mise en application. Son rythme de travail, comme celui de tous les enseignants concernés, a été accéléré presque du jour au lendemain, l'obligeant à revoir ses priorités. Ainsi Noah constate : « *là, avec la réforme je n'ai pas arrêté* » (l. 238), ce que confirme Isadora : « *avec la nouvelle réforme il a fallu que je bosse cet été* » (l.274), mettant au jour l'accroissement soudain de leur charge de travail. Une

dilatation du temps ressentie également par Vivianne : « *mais l'année dernière, avec la réforme, j'y passais tout mon temps. Je tournais à 70 heures de boulot par semaine, minimum* » (l. 68-69). Et au-delà de la surcharge de travail, Anna explique qu'il peut être ressenti comme violent l'injonction de jeter ce qui a été fait, de couper avec le passé, avec l'expérience des enseignants, les déracinant de leur temporalité :

> Bon…oui, les changements comme ça, sur la plupart des enseignants, ça a plus un effet négatif : quand on efface ce qui a été fait avant, et hop, on repart sur autre chose. Je pense que pour nous, professionnels, c'est un peu fatiguant de devoir refaire nos programmations car de nouveaux programmes ont été pondus (Anna, l. 247-250)

Pour résumer, le rythme des réformes, tant dans leur succession que dans leur mise en application, est facteur de perturbations dans la pratique des enseignants. Si les réformes demandent un redoublement de travail pour les appliquer, leurs finalités et leur sens est régulièrement questionné, d'une part parce que le rythme de leur succession ne permettrait pas d'aller au bout de celles-ci, d'autre part parce que le projet, c'est-à-dire la projection vers un avenir clair, ne se ferait pas suffisamment sentir. Pour certain, elles génèrent le sentiment de travailler pour « rien », c'est-à-dire pour aucune raison valable autre que celle d'appliquer les consignes ministérielles. En ce sens, Maire conclut « *j'ai des collègues qui ne sont pas très heureux dans leur métier pour différentes raisons, celle des réformes en particulier* » (l. 279-281). Ainsi, ces injonctions au changement seraient vectrices d'une accélération ressentie des pratiques, de rythmes qui semblent aller plus vite, d'un présent qui ne pourrait s'inscrire dans une forme de stabilité.

11.1.2 Les prescriptions pédagogiques comme deuxième source d'accélération

En effet, le métier enseignant est en constante évolution. Au fil des réformes, qui sont la partie émergée des injonctions, mais aussi dans les bulletins officiels, dans la littérature spécifiquement tournée vers les enseignants, dans la formation initiale et continue, ou encore dans les documents mis à disposition sur les sites des académies, il est sans cesse demandé aux enseignants de se réinventer et d'évoluer dans leurs pratiques. La posture réflexive demandée à ces professionnels doit permettre cette évolution, tant dans leur manière d'utiliser de nouveaux outils, notamment numériques, que d'appréhender l'élève, de transmettre, mais aussi, nous l'avons vu, de travailler en équipe. L'ensemble des bonnes

pratiques de l'enseignant, et particulièrement celles liées aux méthodes d'apprentissage, est en constante évolution, et donc demande une adaptation perpétuelle aux enseignants.

Ainsi, au tournant des années 1990, la pédagogie différenciée s'impose progressivement dans cet ensemble des bonnes pratiques : « *la différenciation pédagogique à partir de 1985 (où elle apparaît timidement dans l'enseignement des activités physiques et sportives) revêtira un caractère* " nécessaire " (M.E.N., PROG, 1992 et 2002) » (Roiné, 44). Le caractère individualisé de la relation élève-enseignant se voit dès lors régulièrement réaffirmé, comme par exemple avec les Programmes Personnalisés de Réussite Educative (23/04/2005 et 25/08/2006), qui viennent « *renforcer les efforts des enseignants en matière de différenciation pédagogique* », puis au sein de l'Aide Personnalisée à partir de 2008 (Roiné, 2009), réaffirmée dans la réforme du collège de 2016, qui déclare que « *les spécificités de chaque élève seront prises en compte pour permettre à chacun de réussir* »[1]. En parallèle de cette injonction à l'individualisation pédagogique, la réforme des programmes de 2015 fait figurer, à l'école primaire comme au collège, la nécessité d'adopter une pédagogie explicite comme clé de la réussite pour tous (Rayou, 2018). L'objectif d'une telle pédagogie serait de donner à tous les élèves les mêmes outils de compréhension de l'exercice ou de la leçon, dans le but de limer les inégalités dues aux prédispositions, elles-mêmes souvent liées aux origines sociales. Ainsi, le jeu scolaire pourrait être accessible à tous les élèves de la même manière. Enfin, une troisième injonction pédagogique peut être soulevée : celle du travail en ilots, ou en petits groupes. Pour répondre aux effectifs, mais aussi pour permettre une meilleure disponibilité de l'enseignant, rendre l'élève autonome et « *valoriser une approche pédagogique qui repose en grande partie sur l'interactivité des échanges*[2] », le travail en petits groupes est présenté comme une réponse adaptée. Que ce soit au primaire ou au collège, l'incitation à la mise en place de techniques de travail en petits groupes est palpable, notamment à travers la mise en avant des travaux de Marie Rivoir, enseignante de langues vivantes, qui expose une méthode de travail en « ilots bonifiés », présentée par plusieurs académies comme répondant parfaitement aux attentes. En effet, « *le service public de l'éducation* […] *favorise la coopération entre les élèves* » afin, notamment, de répondre à la «

[1] Site du gouvernement, consulté le 20 avril 2021. URL : https://www.gouvernement.fr/action/le-college-2016-faire-reussir-tous-les-eleves

[2] « Travail en Ilot, comment s'y prendre ? », Académie de Versailles, consulté le 20 avril 2021. URL : https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1356

mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la Républiques » (Code de l'Education, Art. L111-1). Il y aurait certainement d'autres recommandations pédagogiques, mais si nous nous centrons sur ces trois-là – individualisation, explicitation, travail en groupe – c'est que ce sont les plus présentes dans les entretiens, et donc à priori parmi la préoccupation les plus présentes chez les enseignants, du moins chez les enquêtés.

Dans les entretiens, ces « bonnes pratiques pédagogiques » peuvent parfois être présentées comme des allants-de-soi, comme une évolution « naturelle » des pratiques :

> Il y a eu une évolution, je trouve qu'on nous demande de plus en plus de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves. Je trouve qu'à l'heure actuelle on nous demande de plus en plus de faire des évaluations différenciées ou des activités différenciées en fonction des différentes problématique : dyslexie, précocité intellectuelle… ce genre de truc. Je trouve qu'on nous demande le prendre de plus en plus en compte, ce que moi je trouve très intéressant (Sonia, 277-281)

Si Sonia trouve important de s'adapter, via les prescriptions pédagogiques, de s'adapter aux difficultés liées à l'hétérogénéité de la classe. Perçue comme source d'évolution vers une meilleure pratique, certains enquêtés s'évaluent par rapports à leur capacité d'appliquer les méthodes prescrites :

> Même s'ils étaient disposés en ilots, le travail était individuel. Il y avait des moments de travail de groupe, mais il y avait quand même toujours ce travail individuel. Et pour les évaluations, je pense que j'étais très… « on met un classeur entre les deux tables, et on ne copie pas ! Surtout pas ! ». Maintenant pas du tout, je suis vraiment dans le « vous faite votre travail, vous cherchez tout seul au départ, et une fois terminé vous allez voir un camarade qui a fini, vous comparez vos réponses, vous échangez, vous discutez, et vous avez le droit de rectifier vos réponses ». Ça c'est quelque chose d'assez nouveau, que je fais depuis que je suis en CP, parce qu'il m'était difficile de faire le tour de tous les enfants (Muriel, l. 155-162)

> Moi, pour mes pratiques personnelles, j'ai aussi l'envie d'évoluer vers un travail plus personnalisé, peut-être travailler en ilots pour certains cours… je sais qu'il existe quantité d'études et d'ouvrages sur la question mais je n'ai pas encore eu le temps de m'y pencher de manière approfondie. J'ai envie de découvrir des choses en termes de pédagogie différenciée qui me permettent de faire évoluer ma pratique et d'être plus efficace que je ne le suis déjà (Justine, 325-330)

> Donc là, en méthode d'enseignement, sur les deux derniers mois j'ai mis en place une pédagogie en ilots, avec des plans de travail, avec des trucs obligatoires à faire et le bonus qui permet d'aller plus loin (Gabriel, 282-284)

On voit ici que les enseignants ont pour objectif d'améliorer leur pratique, ou sont satisfaits d'avoir réussi à le faire, en allant vers une meilleure proximité avec ce qui est défini comme faisant partie des bonnes pratiques. Cependant, pour d'autres enquêtés, la dimension temporelle est importante. En effet, il semblerait que le travail demandé soit trop chronophage

pour être réalisable, et que les résultats obtenus ne soient pas à la hauteur de leurs attentes, comme l'explique Johanne :

> On nous demande de faire de la différenciation pour les élèves en difficulté, tu y passes un temps fou, ce qui est normal et ce qui est bien, il faut toujours essayer de tirer tout le monde. Mais du coup ceux qui y arrivent, moi j'ai le sentiment de les laisser de côté (Johanne, l. 204-207)

Le constat du « temps de fou » que demanderait l'individualisation de la pratique par l'approche différenciée est partagé par Mikaël qui a décidé d'arrêter :

> … du coup j'étais à fond sur de la pédagogie différenciée : les élèves ne faisaient pas les mêmes choses, je n'avais pas les mêmes attentes, je ne faisais pas les mêmes évaluations… voilà. Mine de rien les 4 heures de cours que j'avais en face d'eux me demandaient un temps de préparation phénoménal juste pour 4 heures. Ça, aujourd'hui je ne le fais plus parce que c'est trop chronophage, et avec 4 classes, etc., ce n'est pas possible (Mickaël, l. 114-119)

Ou encore par Chloé, qui essaye, mais se confronte également au paramètre temporel :

> Je suis allée voir mon tuteur ESPE, qui est un mec calé en enfants en difficulté, différenciation et tout ça, et j'ai un élève en CE qui est dyslexique. Je suis allée le voir, et il me donne des pistes, mais tellement larges comme pistes… ou alors qui demandent des moyens en PC, logiciels ou autre. Donc j'essaye de faire de la pédagogie explicite, mais c'est difficile parce que je suis tout le temps prise par le temps. C'est quelque chose que j'ai remarque : je suis tout le temps prise par le temps, et le bruit. Donc c'est difficile (Chloé, l. 65-71)

11.1.3 La chronopolitique, une approche des jeux de pouvoir dans les espaces de pratique

Ces injonctions à une meilleure pratique, sous forme de textes officiels ou de discours incitatifs, sont à l'origine de pressions temporelles. Premièrement, pour réussir à les appliquer correctement, dans les conditions qui sont données (effectifs, hétérogénéité, moyens matériels), il faut du temps. De temps pour penser l'action, pour individualiser, pour recréer toutes les séquences en améliorant leur déroulé, en adaptant les méthodes, du temps également pour créer les supports, les formes d'évaluation, créer et anticiper les groupes, et du temps pour évaluer les réussites comme les échecs, faire le bilan, adapter l'action. Ce temps, en venant s'ajouter au temps de la classe, mais aussi aux autres temps liés plus largement à la fonction (réunions d'équipe, montage de projets, préparation de sorties, rencontres avec des parents, etc.), est ressenti comme une denrée rare pour certains. L'ensemble des missions, et le temps qui est demandé à leur réalisation, participe d'une forme d'accélération, de l'épaississement d'un présent trop omniprésent, générateur d'un sentiment d'être *« tout le temps prise par le temps* », comme le dit Chloé.

Des transformations dans les pratiques, à l'instar des réformes, demandent également une inscription dans le temps long. L'innovation et le changement sont toujours facteurs de remises en cause de l'ancien, au regard duquel ils se positionnent en rupture. Mais pour construire du nouveau, il faut s'appuyer sur l'expérience, sur l'histoire. Il n'y a pas d'innovation sans mémoire : pour reconnaitre quelque chose de changé, il faut bien reconnaitre qu'il est différent par rapport à avant. Or, à travers la transformation continue des pratiques des enseignants, on peut se demander si ces derniers peuvent toujours s'appuyer sur de l'ancien, c'est-à-dire sur leur expérience. En effet, si les conditions, les outils, les manières de faire sont sans cesse remaniées, très vite l'expérience devient obsolète, figeant les enseignants dans un statut d'éternels débutants. Il faut certainement nuancer ici la notion de caducité de l'expérience : la pratique du métier, dans une certaine mesure, permet toujours la constitution d'un capital expérientiel. Cependant, l'enquête montre que cette constitution de capital est perturbée, rendue plus difficile, dans un milieu sans cesse mouvant. On le voit notamment dans l'impossible évaluation des changements tant dénoncée par les enquêtés : la fabrication de l'expérience nécessaire à la mise en place des nouvelles manières de faire en dépend. Mais plus encore, le rapport présentiste à la transformation rend, dans une certaine mesure, impossible la projection. C'est ce que soulignait Mickaël plus tôt dans ce chapitre : « *ça sera jusqu'à la prochaine aussi !* » Impossible de savoir quand seront les prochains changements, ni de quelle nature, mais ce qui semble sûr, c'est qu'il y en aura, et certainement rapidement. Dès lors, la question de la pertinence de revoir la pratique, avec tout le travail que cela impose, pour une durée indéterminée qui peut être très courte, se pose en termes d'une évaluation temps/bénéfice pour les enseignants. Evaluation rendue difficile car elle demande une projection dans un futur flou, instable. On lit dès lors toutes les caractéristique d'un nouvel ordre du temps présentiste, qui « *génère, au jour le jour, le passé et le futur dont il a, jour après jour, besoin et valorise l'immédiat* » (Hartog, 2012, 157), par l'épaississement d'un présent toujours plus présent, mais aussi par les ruptures avec un passé rapidement dépassé, contribuant au brouillage d'un futur devenu illisible.

Cette mise en mouvement perpétuel renvoie également à une autre forme de violence, en donnant aux enseignants l'impression qu'ils ne sont que des exécutants, et non maitres de leur pratique : « *nous devons donc perpétuellement nous plier et nous exécuter face aux changements que l'on nous impose* » (Elisabeth, l. 142). Le constat d'Elisabeth montre une forme d'exercice de l'autorité à travers les demandes de changement qui ne sont pas

nécessairement comprises, ce que Jonathan exprime dans sa vision des réformes comme atteintes des conditions de travail :

> … de toute façon en ce moment aucune des réformes n'est positive pour l'éducation nationale : c'est tout le temps pour nous rajouter des heures à notre service, pour multiplier, faciliter les choses, donc on nous envoie à droite et à gauche. Moi je suis sur deux établissements, demain je peux me retrouver sur trois, voilà… on t'utilise là où on a besoin (Jonathan, l. 214-217)

Un exercice d'autorité qui n'a rien de nouveau, comme le montrait Chobaux, il y a plus de cinquante ans, lorsqu'elle analysait les instructions officielles et leur rôle dans la normalisation des pratiques enseignantes (Chobaux, 1967). Mais cette autorité est d'autant moins comprise qu'elle se confronte à la professionnalisation des enseignants comme agents réflexifs et supposément, dans une certaine mesure, générateurs des pistes d'évolution de leur pratique. L'objectif de former des praticiens réflexifs, a bien pour but de rendre les enseignants capables d'analyser leur propre champ (Marcel, 2002). Par conséquent on peut comprendre que lorsque les réformes sont unilatérales, elles renvoient les enseignants au statut d'employé, contribuant ainsi à un sentiment de déprofessionnalisation et d'institutionnalisation, et parfois à une forme de révolte comme le témoigne Isadora :

> Quand j'étais dans le Nord, il y a plus de 10 ans, pour une réforme sur le lycée ils nous demandaient ce qu'on pensait, ce qu'il fallait qu'on améliore, etc., on a proposé plein de choses, et la nouvelle réforme est arrivée et tout ce qu'on avait dit… il n'y a rien qui avait été pris en compte. Donc nous on a dit c'est bon, on y a passé des heures et il n'y a rien, et bien débrouillez-vous (Isadora, l. 129-132).

Ainsi, cet appel constant au changement, à la réflexivité, à l'évolution, à l'individualisation, au travail de groupe, à la transversalité des enseignements, à l'explicitation, et d'une manière générale à l'innovation ; couplé à des réformes régulières dont le rythme s'intensifie – rythmes scolaires, baccalauréat, programmes, formation, etc. – contribue à déraciner l'enseignant de son histoire, de son expérience, tout en rendant difficile la projection, et donc à dilater le présent de la pratique. Le sentiment d'accélération, accompagné de celui d'un constant manque de temps, nous l'avons vu, est globalement partagé par les enquêtés, renvoyant à une forme de violence par l'exercice d'autorité. Pour autant, les profils de temporalités basés sur le temps vécu révèlent des positionnements différents, entre ceux qui arrivent à l'organiser, ceux qui prennent de la distance et ceux qui sont débordés, mettant au jour l'état des luttes et des résistances face aux injonctions d'un présent hypertrophié.

11.2 Positionnements face au temps dicté : de l'assujettissement aux résistances

En réponse aux injonctions, à l'exercice d'autorité, les positionnements varient et sont révélateurs de luttes internes propres à l'espace de pratiques. C'est ce que révèlent, en partie, les profils de professionnalités fondés sur les rapports au temps, en correspondant, comme nous allons le voir, à différentes modalités d'inscription dans la réception des injonctions.

11.2.1 Des résistances qui questionnent le professionnel

Sur plusieurs points, nous pouvons penser que les individus du groupe « professionnalité- de la maîtrise » se démarquent par une forme de résistance aux injonctions à la sur-mobilisation du présent. Pour le dire autrement, ces enseignants opèrent des formes de résistances quant aux sollicitations et aux différentes demandes. En effet, rappelons-le, ce groupe est constitué d'enseignants qui sont moins investis dans le travail en équipe qui nécessite du montage de projets (mais plutôt dans les différents collectifs). De même, nous avons vu qu'ils étaient le groupe le plus à même de décliner les sollicitations des parents. Dans cette même lignée, si nous reprenons l'exemple de prescription pédagogiques comme une source importante d'injonctions aux bonnes manières de faire, nous notons, après analyse des questionnaires, que les individus de ce groupe sont ceux qui se déclarent le moins d'une pédagogie particulière. Lorsque nous avons posé la question : « *inscrivez-vous votre action dans une ou plusieurs pédagogies ?* », 62,5 % de ce groupe a répondu non, contre 51,2 % et 56,5 %. Ce résultat ne signifie pas que des enseignants ne feraient pas de pédagogie, tous en font, mais montre que certains souhaitent s'inscrire dans des courants spécifiques, souvent historiques (citant Freinet, Montessori, Mérieux, la pédagogie institutionnelle, etc.), quand d'autres n'affilent leur pratique à aucun courant spécifique.

Ainsi, il ne fut pas surprenant de voir que sur les trois injonctions pédagogiques que nous avons ensuite particulièrement questionnées, ce groupe se détache systématiquement des autres en s'inscrivant toujours comme le moins impliqué :

- Différenciation : 6,5 % déclarent ne pas la mettre en œuvre ou ne se prononce pas sur la question, contre 3,2 % et 4,6 %
- Travail en petits groupes : 30,4 % déclarent ne pas le mettre en œuvre ou ne se prononce pas sur la question, contre 22,6 % et 26,1 %

- Pédagogie explicite : 14,6 % déclarent ne pas la mettre en œuvre ou ne se prononce pas sur la question, contre 9,6 % et 10,6 %

Un positionnement qui se veut donc « maîtrisé », c'est-à-dire qui s'appuie sur une prise de recul, une forme de distance, en ne cherchant pas systématiquement à appliquer les prescriptions. Ce positionnement n'est pas toujours compris car il renvoie nécessairement à une forme de déviance quant aux bonnes pratiques prescrites. Ainsi, dans les entretiens on note par exemple que Justine ne comprend pas l'attitude de ses collègues qui ne souhaitent pas participer à toutes les réunions, même si elle reconnait qu'il peut y en avoir beaucoup : « *au collège on a énormément de réunions, plus qu'au lycée même. On a des collègues qui vont vite être scandalisés qu'encore on leur demande de rester un soir de 5 à 7h…* » (Justine, l. 127-129). Pour elle, il semble inconcevable que certains enseignants refusent de jouer le jeu de la multiplication des réunions, ce qu'elle perçoit comme un manque d'investissement. Ce désinvestissement, ou cette mauvaise professionnalité, est également dénoncée par Vivianne. Cependant, elle semble comprendre la mise en distance de ses collègues, et finit même par souhaiter y parvenir :

> On a mis presque 6 mois à trouver quelque chose qui nous convenait. Et là maintenant, on est satisfaite. Et du coup, quand tu vois que quelqu'un qui fait le même métier que toi file une pauvre photocopie d'exercice sur un truc obsolète, tu te dis « merde, pourquoi je fais ça alors moi ?! ». Le décalage pour moi il est là : moi ça me tient à cœur parce que ça m'a l'air important pour mon travail. Et ça me fait du bien que mes amis me disent qu'ils s'en fichent, qu'il faut que je relâche la pression… (Vivianne, l. 158-163)

On lit dans cet extrait la confrontation entre deux professionnalités : Vivianne agit comme elle se représente devoir agir pour bien faire son métier, mais en découvrant un autre rapport au métier, elle se questionne sur le sien, qui semble être plus générateur de pression. C'est exactement le même cas pour Henri, qui semble presque admirer le positionnement de ses collègues qui ont su, contrairement à lui, rejeter la demande d'appliquer des évaluations par compétences telles qu'elles étaient prescrites :

> Donc les compétences, d'autres collègues ont été contre, ont refusé avec le système posé. Bon, moi je suis un petit soldat, un bon fonctionnaire. J'ai adhéré parce que je voyais l'utilité par rapport au domaine, comme je t'ai expliqué dans lesquels les élèves pouvaient progresser, tout simplement. (Henri, l. 197-200)

C'est bien, là encore, le choc entre deux professionnalité : si Henri a accepté la demande, contrairement à ses collègues, c'est qu'il y voyait une bonne pratique, en corrélation avec ce qui est prescrit comme bonne pratique. Cependant, et ce sont ses mots, il

voit bien qu'il ne fait qu'appliquer la prescription en « petit soldat », en « bon fonctionnaire », qui serait l'inverse du positionnement de ses collègues.

11.2.2 La professionnalité encouragée vectrice de surcharge

A l'inverse, les enseignants du groupe « professionnalité de l'ajustement », comme le nom l'indique, semblent être en constant mouvement. Du point de vu des injonctions à l'évolution, à la réflexivité, et au renouvellement des pratiques, ils sont toujours ceux qui essayent au maximum d'y répondre. Ainsi, ils sont les plus impliqués dans le travail en partenariat, dans le montage de projets, mais aussi dans les réponses aux sollicitations des parents. Du côté des pratiques pédagogiques, ils se revendiquent comme investis pour essayer de suivre les prescriptions, avec 48,8 % d'entre eux qui s'inscrivent dans une ou plusieurs pédagogies. Plus en détail, on lit chez eux le plus d'implication dans les méthodes prescrites :

- Différenciation : 73,8 % déclarent la mettre en œuvre le plus couvent possible, dès qu'ils le peuvent
- Travail en petits groupes : 49,9 % déclarent la mettre en œuvre le plus couvent possible, dès qu'ils le peuvent
- Pédagogie explicite : 84,3 % déclarent la mettre en œuvre le plus couvent possible, dès qu'ils le peuvent

Cette manière de répondre aux injonctions, et ainsi de se situer en constante évolution, correspond à ce qui peut être défini comme une « bonne » professionnalité, dans le sens de « reconnue comme étant bonne » : c'est bien cette notion d'évolution constante des pratiques, de mise en mouvement, de projet, couplée au vocabulaire de l'engagement, qui est valorisée socialement. Les individus du groupe « professionnalité de l'ajustement » s'organisent pour pouvoir répondre à tous les aspects de leur métier, et, comme nous l'avons vu, n'hésitent pas à mettre entre parenthèses leurs temps de détente pour s'adapter à la charge de travail, faisant ainsi passer leur profession avant leur temps privé. Lors de l'analyse des entretiens, nous avons également relevé qu'ils situaient la formation continue comme essentielle, se plaçant ainsi en constante évolution. Par ailleurs, ils peuvent également se plaindre de la charge de la charge de travail, et déclarer qu'il faut « savoir ralentir » (20,9 % d'entre eux répondent à cette modalité de la variable travail/vie privée).

Les enseignants à la professionnalité du faire-face s'inscrivent de manière très similaire en réponse aux injonctions pédagogiques :

- Différenciation : 64,8 % déclarent la mettre en œuvre le plus couvent possible, dès qu'ils le peuvent
- Travail en petits groupes : 51,4 % déclarent la mettre en œuvre le plus couvent possible, dès qu'ils le peuvent
- Pédagogie explicite : 83,8 % déclarent la mettre en œuvre le plus couvent possible, dès qu'ils le peuvent

D'une manière générale, ce sont eux qui disent s'inscrire le plus dans une pédagogie (56,5 %). Mettant ces deux groupes côte à côte, on voit alors que pour la grande majorité des enquêtés, la professionnalité défendue est celle d'un investissement dans la réponse aux injonctions et aux prescriptions. L'idée d'une évolution constante, d'une remise en question continue, est alimentée par l'image d'un praticien réflexif, corroborant ainsi la représentation d'une bonne pratique enseignante. L'enquête montre que la grande majorité des enseignants s'investissent dans la demande et les injonctions faites, et essayent, du mieux qu'ils peuvent, de toujours y répondre au mieux.

Cependant, cet investissement a un coût. En effet, les groupes les plus réactifs à la demande de bonnes pratiques ne sont pas ceux qui déclarent le plus de motifs de satisfaction dans la fonction, ni ceux qui ont le moins de motifs de difficulté. 71,6 % des individus de la « professionnalité de l'ajustement » qui ont des enfants déclarent ne pas souhaiter les orienter vers ce métier, et c'est le cas pour 86 % des individus du groupe « professionnalité du faire-face », contre 67 % des enseignants du troisième groupe. D'une manière générale, il semblerait que ces quelques indicateurs, qui placent toujours le groupe « professionnalité de la maîtrise » comme vivant le mieux son métier et le profil « professionnalité du faire-face » à l'autre extrémité, donnent la possibilité de s'interroger sur le bien-être ou le mal-être dans la profession.

11.2.3 Du temps imposé au malaise enseignant

Lors de l'enquête, le mot « malaise » n'a pas été défini aux enquêtés, chaque enseignant a pu y mettre le sens qu'il le souhaitait[1]. Cependant, si le malaise n'est le même pour tous, ne revêt pas exactement les mêmes définitions, n'aborde pas les mêmes maux, se

[1] Auprès des enquêtés, il semblait plus pertinent d'utiliser le mot « malaise », plus parlant, que celui de « souffrance professionnelle », notion de référence dans les usages de la recherche. À ce sujet, lire la Lantheaume F. (2013). – « Souffrance professionnelle », *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, pp. 301-304.

déclarer « concerné par le malaise enseignant » lors d'une enquête n'est pas un acte neutre, et est forcément symptomatique d'une forme de rapport au métier qui génère un inconfort notable.

Dans un premier temps, les enseignants déclarent à 93 %, que, d'après eux, le malaise enseignant est réel. Ce résultat à lui seul est étonnant, car il est exactement le même que celui obtenu par l'enquête de la DEPP de 2009 : 93 % des enseignants en 2008 pensaient qu'il y avait un *« malaise enseignant »* (Castets-Fontaine et Tuaillon-Demésy, 2017). Le motif principal de ce malaise, d'après les enquêtés, est le manque de considération de leur métier, que ce soit de la part de la société en général (parents, politiques, médias) ou de leur propre administration (inspecteurs, ministres, voire chefs d'établissements). Le second motif est la surcharge de travail, par la multiplication des missions ou par la « charge mentale ». Ainsi les enquêtés déclarent sur le questionnaire « trop de travail », « cela demande aussi trop d'énergie », « surcharge mentale trop importante » ou encore « une sur-sollicitation », une « surcharge psychologique imposée par l'institution ». Viennent ensuite les divergences avec les décisions politiques (et les réformes), les difficultés avec le public (comportements, hétérogénéité des niveaux, inclusion, effectif dans les classes) et le manque de moyens matériels, qui arrive en dernier.

Après avoir traité du malaise enseignant en général, nous avons demandé aux enseignants s'ils se sentaient personnellement concernés par ce malaise, selon une échelle de Likert, faisant alors apparaitre des résultats très clairs. En effet, parmi les 93 % d'enquêtés qui disent reconnaitre qu'il existe un malaise enseignant, 8,7 % ne se sentent pas personnellement concernés. Ce qui veut dire que sur l'échantillon total de 676 enquêtés, 570 enseignants se déclarent ressentir une forme de mal-être professionnel, soit 84,3 % d'entre eux, répartis comme suit :

Tableau 31 : « Vous sentez-vous personnellement concerné par le malaise enseignant ? » – Répartition des réponses par profil de professionnalité

	Professionnalité de l'ajustement	**Professionnalité de la maîtrise**	**Professionnalité du faire-face**
Ne pense pas qu'il y ait de malaise enseignant	3,9 %	15,2 %	4,9 %
Ne se sent pas concerné personnellement par le malaise enseignant	7,4 %	15,8 %	3,5 %
Ne se sent pas tellement concerné personnellement	24,2 %	21,6 %	15,5 %
Se sent relativement concerné personnellement	44,1 %	35,7 %	40,1 %
Se sent concerné personnellement	20,4 %	11,7 %	35,9 %
∑	**100 %**	**100 %**	**100 %**

L'échelle de Likert, sur quatre modalités, ne comprenait pas la première ligne de ce tableau : « ne pense pas qu'il y ait de malaise enseignant ». Elle n'a été proposée qu'aux enquêtés qui ont déclaré précédemment qu'il existait un malaise enseignant.

On constate déjà que très majoritairement, ce sont des individus du groupe « professionnalité de la maîtrise » qui pensent que le malaise enseignant n'existe pas (15,2 %). Si on ajoute que 15,8 % d'entre eux se déclarent « non concernés » par le malaise enseignant, et que seulement 11,7 % affirment l'être, la professionnalité de la maîtrise représente le groupe dans lequel les individus vivent le mieux leur profession, ou *a priori* sont le moins dans une situation de mal-être. Avec 24,2 % de « plutôt non » et 44,1 % de « plutôt oui », les individus du groupe « professionnalité de l'ajustement » se situe dans un positionnement intermédiaire, plutôt moyen : ils ne sont ni complétement concernés, ni pas du tout concernés. Cependant ils sont également le groupe qui reconnait le plus l'existence d'une forme de mal-être dans la profession, avec seulement 3,9 % d'entre eux qui ne le pensent pas. Enfin, avec 35,9 % d'individus concernés par le malaise enseignant, et seulement 8,5 % non-concernés, le groupe « professionnalité du faire-face » est bien celui qui vit le moins bien sa pratique, qui déclare le plus haut taux de mal-être. 10,5 % des 570 enquêtés qui ressentent une forme de malaise n'en n'ont jamais parlé. Pour les autres, d'une manière générale, notons que le malaise s'exprime majoritairement dans la sphère privée (famille, partenaire, amis), puis au sein de l'établissement (collègues, inspecteurs, chefs d'établissement), et, en minorité, au sein de la sphère médicale. Nous pouvons affirmer que ce sentiment de malaise est bien présent et

ressenti chez les enseignants du groupe « professionnalité du faire-face » car ils déclarent, pour 23,7 % d'entre eux, en avoir déjà parlé avec un médecin généraliste (contre 19 % et 15,9 %), et pour 20,7 %, avoir déjà échangé sur leur mal-être professionnel avec un psychologue (contre 14 % et 12,4 %).

Au-delà des profils de professionnalités, les discours sur les manières de vivre le temps sont révélateurs du bien-être et du malaise ressenti par les enseignants. En effet, lorsque nous croisons la variable travail/vie privée avec les résultats obtenus sur le sentiment de malaise, la dépendance est réelle ($p < 0.001$), et l'attraction nous révèle cette variable de temps vécu comme un baromètre :

Tableau 32 : Le malaise enseignant à l'égard de la variable travail/vie privée – résidus du test de khi-deux

	Beaucoup de temps libre	**Beaucoup de travail, il faut bien s'organiser**	**Trop de travail, il faut savoir ralentir**	**Trop de travail, trop difficile**
Ne se sent pas concerné personnellement par le malaise enseignant	5,74	1,31	- 3,9	- 2,9
Ne se sent pas tellement concerné personnellement	1,56	2,97	- 1,16	- 4,18
Se sent relativement concerné personnellement	- 2,53	0,43	1,72	- 0,08
Se sent concerné personnellement	- 2,55	- 4,4	1,83	6,29

On lit ici une corrélation forte : plus les individus déclarent avoir du temps libre, et moins ils sont enclins à déclarer une forme de malaise professionnel ; à l'inverse, plus ils se sentent débordés et plus ils déclarent être en situation de mal-être. A partir de ce résultat, nous ne pouvons pas définir si le malaise est généré par le sentiment de débordement ou s'il est à l'origine de cette manière de vivre le temps de la pratique, mais leur fonctionnement conjoint permet tout de même d'avancer que les deux fonctionnent ensemble. Quand, d'autre part, nous avons vu que le groupe « professionnalité du faire-face » était celui qui essaye de répondre le plus aux injonctions, aux prescriptions, nous pouvons penser que la source du malaise vient bien de la multiplication des missions, de la remise en question perpétuelle des pratiques, et plus généralement des formes de pression temporelles.

Dès lors, faisant le lien avec le rapport à l'injonction, on peut penser que le sentiment de débordement, lui-même corrélé à une forme de malaise, est en partie généré par

la pression temporelle exercée sur les enseignants. Par pression temporelle, nous entendons, au-delà des horaires de travail qui sont finalement peu définis dans ce métier (une vingtaine d'heures de classe par semaine pour une vingtaine en dehors de la classe, à la charge de l'organisation des enseignants, et donc par définition sans limite officielle, ce qui relève déjà d'une forme de pression), la multiplication des missions et surtout des injonctions à sans cesse faire évoluer les pratiques. À travers les réformes, dont le rythme est critiqué par les enseignants, mais aussi à travers l'incitation aux « bonnes pratiques », tout se passe comme si le professeur devait nécessairement s'inscrire dans une constante évolution. Faire plus de travail en équipe, mieux s'inscrire dans les projets et divers conseils de l'établissement, répondre aux attentes des parents d'élèves, en étant disponible et joignable, utiliser de nouveaux outils numériques, changer régulièrement de programme, innover dans sa pratique pédagogique, mettre en place de nouvelles approches tout en ne perdant jamais de vu la nécessaire individualisation des enseignements, etc., sont autant d'injonctions vis-à-vis desquelles l'enseignant doit se positionner. Face à elles, certains professionnels adoptent des formes de résistance, en refusant de répondre à toutes les demandes. Ce faisant, ils se décalent de l'image du professionnel engagé, et sont perçus par les autres enseignants soit comme des résistants, soit comme de mauvais professionnels. Pourtant, ceux qui essayent au mieux d'adapter leur pratique en fonction de ce qui est attendu d'eux sont aussi ceux qui éprouvent le plus de difficultés à bien vivre leur métier. Ce constat appelle celui d'une forme de pression, parfois ressentie comme violente, de la part de l'institution, venant s'opposer au concept de professionnalisation décrit comme l'affranchissement d'un groupe professionnel, s'autonomisant vis-à-vis de l'institution (Aballéa, 2013). Cette pression du « toujours nouveau », toujours en mouvement, vient certes transformer les pratiques, mais aussi transformer le temps des enseignants, impliquant parfois des sacrifices sur le temps personnel, sur les loisirs, et sur le temps dédié à la vie de famille.

Lorsque la pression temporelle est vécue à son extrême, les résultats montrent qu'une forme de présentisme s'installe, d'hypertrophie du présent qui vient perturber les liens avec le passé et l'avenir, phénomène qualifié dans ce travail de déréliction temporelle, qui accompagne et est accompagnée par des formes de souffrance professionnelle. Ainsi, l'approche du métier enseignant centrée sur le temps vécu des individus permet de voir se dessiner une articulation très forte entre le positionnement des enseignants dans leur rapport au métier – sensibilité au contexte, à l'injonction – la manière de vivre le temps de la pratique

– liaisons intratemporelles – et les pratiques pédagogiques qui en découlent. Dans le prochain chapitre, le regard sera porté sur l'analyse du processus de professionnalisation au prisme des effets de déprofessionnalisation, mettant ainsi en exergue les conséquences de la gestion au court terme, sur fond de mouvement permanent, sur le rapport au métier.

CHAPITRE 12 : MANAGEMENT PRESENTISTE : IMPOSSIBLE PROFESSIONNALISATION ?

L'enquête présentée démontre l'existence d'une articulation forte entre le rapport à l'injonction, la pratique professionnelle qui en découle, et la capacité d'habiter le temps de cette pratique. Plus encore, les résultats invitent à interroger la constitue du modèle de professionnalité de référence, et comment ce modèle transforme le champ de l'enseignement. Pour le dire autrement, c'est bien la question du processus qui est posée ici, de l'évolution, entre professionnalisation et déprofessionnalisation. Ce dernier chapitre donnera lieu à une analyse plus globale des résultats de l'enquête, afin d'amener des conclusions sur les processus à l'œuvre dans le travail enseignant. Pour ce faire, il sera d'abord défini ce qui organise le champ, pour ensuite aborder l'inégalité des effets de cette manière d'organiser, et enfin terminer par l'analyse des effets de déprofessionnalisation.

12.1 Management par le modèle : un autoritarisme invisible

> De manière souvent diffuse, ces nouvelles formes de management s'exercent fondamentalement à travers un travail d'intériorisation des normes. Le travail collaboratif et l'appel à la créativité qui y sont associés révèlent dès lors une forme de dépassement de la division taylorienne du travail, source potentielle de créativité pour les travailleurs, mais qui peut aussi s'avérer une forme d'enrôlement des personnes (Marcel *et al*., 2007, 8).

Le travail d'intériorisation des normes, décrit dans la citation ci-dessus, a été mis en lumière dans l'enquête par les différentes définitions données au travail enseignant. Le modèle dominant, celui le plus repondu parmi les enquêtés, et celui de la professionnalité de l'ajustement, qui répond à l'appel à la créativité et au travail collaboratif dont parlent les auteurs. Au-delà d'être la plus représentée, et la plus proche des attentes institutionnelles, cette professionnalité peut être qualifiée de dominante dans le sens où les deux autres profils de l'enquête se positionnent par rapport à celle-ci : l'un en rupture, l'autre en tension vers ce

modèle. Les bonnes manières de faire, le modèle dominant, s'imposent et sont imposées, générant des « *formes de dissociation entre les pratiques* d'enseignement traditionnelles *(dotées d'une large épaisseur historique mais aussi symbolique et identitaire) et les* nouvelles pratiques *enseignantes (peu gratifiantes et faisant souvent l'objet d'incitations hiérarchiques diverses, etc.)* » (Marcel, 2007, 141). Les « nouvelles pratiques », et plus largement les pratiques reconnues, qui s'imposent comme normes et qui sont mises en avant par l'institution, contribuent dès lors à manager le travail enseignant, à exercer des forces contraignantes en but d'efficacité.

12.1.1 Ode au mouvement permanent

Pour analyser les effets de l'incitation aux « bonnes pratiques », il semble légitime de porter le regard sur ce que les enseignants, et l'institution, définissent comme étant la norme. En effet, en interrogeant les définitions de la pratique, nous pouvons lire ce qui est perçu comme l'ensemble des bonnes pratiques, sorte de définition des bonnes manières de travailler, souvent présentées comme des *allants-de-soi.* Dès lors, la notion d'adaptation ressort comme étant très présente dans l'analyse des entretiens.

> C'est donc un travail d'adaptation constante, qui nécessite beaucoup de travail même si j'ai un grand nombre de ressources provenant des années précédentes. Je retravaille au minimum mes cours afin qu'ils s'adaptent au mieux aux programmes et au public que j'ai en face de moi (Marie, l. 236-239).

On lit ici l'importance de l'individualisation et de l'adaptation. Estelle, à l'instar de Marie, souligne que « *la différenciation et la prise en compte des individualités ça a vraiment été le changement* » (l. 176-177). En utilisant le mot « référentiel », Sylvie explique ce qui guide sa pratique, et donne ainsi un aperçu de la professionnalité reconnue : « *dans l'éducation prioritaire, l'explicitation, la différenciation pédagogique, l'enseignement par compétence… c'est quand même notre référentiel* » (l. 316-318). D'après les enquêtés, l'enseignant doit être capable d'adapter ses méthodes, sa pédagogie, à chaque élève, faisant ainsi apparaitre la notion d'adaptation comme une norme du travail, un allant de soi.

Du côté de l'institution, la mobilité et l'adaptation comme nécessités sont réaffirmés régulièrement. Par exemple, les caractéristiques du métier d'enseignant apparaissent en quelques mots-clés sur le site gouvernemental « devenirenseignant.gouv ». Sur une infographie du Grenelle de l'éducation 2021, apparaissent les mots suivants : mobilité,

coopération, formation, numérique, écoute et proximité[1]. L'enseignement est donc défini aujourd'hui comme un métier de mobilité, venant s'opposer à la définition plus traditionnelle du fonctionnariat. Plus encore, on lit dans ces quelques mots clés l'importance donnée à la coopération, et donc au travail en équipe, ainsi qu'à l'adaptation aux nouveaux moyens technologiques, demandant nécessairement un état de veille sur le développement des outils (qui peut aller très vite), mais encore la notion de proximité avec les publics et d'écoute, que nous pouvons rattacher à l'ensemble des publics concernés : élèves, familles, institution, collègues. Ainsi, en quelques mots, se résume le modèle professionnel des enseignants. Ce modèle, qui se joue dans la flexibilité, dans l'adaptation, dans l'évolution et dans la proximité – et donc dans la réponse aux sollicitations, quelles qu'elles soient – est un modèle en mouvement, qui doit être dans l'innovation, comme en atteste la « journée de l'innovation » organisée par le ministère de l'éducation en avril 2021.

Ainsi, le modèle dominant, qui s'impose comme normatif, décrit un enseignant dans le mouvement, l'adaptation permanente, l'innovation. Ces normes sont incorporées par les enseignants, qui les intègrent en passant par un « travail d'intériorisation », et agissent comme un référentiel pour situer les pratiques. De là, le modèle défendu agit directement sur les pratiques, et vient organiser l'activité : une forme de management par le modèle s'impose par la diffusion de normes par l'institution et leur incorporation par les enseignants.

12.1.2 L'instable chasse le stable : mutations temporelles de la pratique

Ce faisant, et parce que le modèle diffusé porte la particularité d'être dans le mouvement permanent et l'adaptation, il entraine avec lui une profonde mutation dans l'expérience du temps. En effet, tendre vers ce modèle nécessite un temps long : chaque mesure doit-être évaluée, les enseignants doivent se former, mais aussi faire expérience, apprendre à utiliser de nouvelles méthodes, de nouveaux outils, etc. Or, dans un contexte global d'accélération des rythmes, ce temps est de plus en plus restreint. Du manque de temps découle des difficultés à mettre en place l'évaluation des réformes, à prendre du recul, à analyser les évolutions, ou encore à prendre des orientations pérennes, comme le raconte Jérémy :

> Un exemple brut, sur le français, on nous dit « voilà maintenant on parle du prédicat », on arrête de parler comme ça, on simplifie tout… et après on nous dit « ah en fait non, peut-être

[1] Consulté en avril 2021 : https://www.devenirenseignant.gouv.fr/?gclsrc=aw.ds

> que ce n'est pas intéressant, en fait on va revenir sur ce qu'on faisait avant, reparler des COI et des COD ». Alors qu'on nous demandait de les mettre de côté. Et à un moment, tu te demandes ce que tu dois faire : appliquer les nouveaux trucs, et revenir en arrière ? (Jérémy, l. 283-287).

Dans la catégorie des réformes qui ont plongé dans une forme d'urgence les professionnels peuvent s'ajouter celle des rythmes scolaires à l'école primaire, celle de l'évaluation par compétences qui a d'abord été au volontariat, ou encore celle des programmes du collège qui a demandé, en quelque mois, aux enseignants de revoir les quatre programmes de la 6e à la 3e.

L'enquête montre que l'accélération des décisions et la pression temporelle qu'elles exercent génèrent dès lors une forme de violence envers les enseignants, en vidant leurs pratiques de sens lorsque la réforme ne va pas au bout, ou en demandant de grands changements en très peu de temps. L'instabilité vient altérer la possibilité de se projeter, et participe à l'épaississement du présent, en demandant de changer les pratiques instamment, quitte à revenir en arrière une fois que c'est fait, contribuant à une forme de management par la maitrise du temps : les enseignants en sont dépossédés, l'institution impose son rythme.

À partir de ce management du modèle qui a des retombées sur le temps vécu, nous avons vu différentes stratégies, qui peuvent se résumer ainsi : soit l'enseignant essaye, ce qui implique que le travail déborde sur la vie privée, soit il arrête d'essayer, ce qui implique une sortie du cadre des bonnes pratiques. Les enseignants doivent donc se positionner face à un choix qui semble impossible. D'un côté le travail, de par son éternelle remise en question, demande un investissement sans fin ; de l'autre, s'ils réfractent la demande, s'ils temporisent l'injonction, ils seront considérés comme de « mauvais » enseignants, car ils ne seront pas dans la pratique légitimée d'adaptabilité, de « proximité et d'écoute », de « mobilité ». Enfin, la recherche en sciences de l'éducation et de la formation montre que la notion de carrière est remise en cause par la multiplication des contrats courts, et l'intensification des phénomènes d'entrées tardives ou de sortie du métier. L'enquête présentée ici permet de positionner une part de l'explication de ces phénomènes dans la promotion du modèle de professionnel mobile, et donc de l'instabilité défendue comme nécessaire contre la stabilité jugée archaïque.

12.1.1 Derrière la promesse de professionnalisation, la déprofessionnalisation

Ainsi, comme l'enquête permet de le montrer, le positionnement des enseignants, dans leur professionnalité se fait toujours à partir de cette professionnalité du mouvement. Si

la grande majorité des enseignants essaye d'atteindre le modèle promu du professeur innovant sans cesse, tous se rendent comptent de l'impossibilité d'être en mouvement continu, d'accepter « *ces changements* [qui] *demandent une autre posture de la part de l'enseignant ainsi qu'un nouveau type de travail* (Marie, l. 140-141). C'est ainsi que certains se disent débordés, d'autres admettent qu'il faut savoir ralentir, et enfin d'autres encore avouent ne pas toujours appliquer tout ce qui est demandé de faire.

Ce qui est présenté comme étant l'apanage du professionnel résulte donc d'une forme de soumission à l'injonction : l'enseignant accepte d'entrer dans la course, de ne pas être maître de son savoir-faire mais de le remettre toujours en jeu dans l'optique de toujours mieux s'adapter. Mais alors, que dire de la professionnalisation des enseignants ?

Si la professionnalisation se définit comme un processus visant l'autonomisation des professionnels vis-à-vis de leur institution par le biais de celle-ci (Aballéa, 2013), l'enquête montre la présence très forte et normalisatrice de cette institution. Dès lors, les mécanismes mis au jour sont plus à identifier comme issus d'un processus de déprofessionnalisation, ou d'institutionnalisation, comme l'accroissement de l'emprise de l'institution sur ses professionnels. Si le développement d'une expertise savante peut être perçu comme une avancée dans la professionnalisation des enseignants, l'analyse montre que c'est cette même injonction qui contribue à sa déprofessionnalisation. Pour le dire autrement, sous couvert d'un développement professionnel, de par le modèle proposé et les moyens mis en œuvre, on voit se déployer une action de l'institution comme contraignante, à travers des prescriptions de plus en plus précises sur la relation pédagogique par exemple. Dès lors, l'injonction à la professionnalisation soulève un paradoxe : l'institution se réaffirme en accompagnant la professionnalisation, la professionnalisation amène la déprofessionnalisation, au sens d'une « *diminution de types divers d'autonomie professionnelle* » (Demailly et de la Broise, 2009). Ce paradoxe a été notamment relevé par Wittorski :

> Il y a alors une tendance réelle à *l'institutionnalisation de l'activité* (alors même que les organisations parlent de professionnalisation !) se traduisant par un contrôle organisationnel plus fort de la nature du travail à réaliser accompagnant, dans le même temps, une diminution du pouvoir de contrôle des groupes professionnels sur leur activité. Cela constitue, bien entendu, un enjeu de lutte sociale dans les milieux du travail aujourd'hui (Wittorski, 2008, 14)

Ainsi, à travers la défense d'un modèle de professionnel innovant, qui traduit la « *mise en mouvement des individus dans un contexte de travail flexible* » (Wittorski, 2008,

12), le phénomène de déprofessionnalisation se déploie, amenant avec lui son lot d'effets au sein de la profession.

12.2 Professionnalités et inégalités des effets de management

A travers l'étude des formes de professionnalités, et notamment grâce à son entrée par le temps, l'enquête révèle que les positionnements des enseignants se situent toujours par rapport au modèle dominant. Plus encore, l'analyse des constructions sociales à la genèse des positionnements met au jour des inégalités dans les manières de vivre les effets du management par le modèle, et plus précisément du phénomène de déprofessionnalisation qu'il emporte avec lui.

12.2.1 Une majorité d'enseignants s'épuisent à coller au modèle

La première forme de rapport au travail mise au jour dans cette recherche, à travers le profil « professionnalité de l'ajustement », mais en avant une volonté de se rapprocher le plus possible du modèle dominant, tout en comptant sur une solide organisation pour essayer d'organiser la vie privée autour du métier.

Ce positionnement a la particularité d'être la plus représentée, ce pourquoi il a été qualifié de dominant plus tôt dans ce chapitre. Les données sociologiques concernant les enseignants correspondant à ce profil montrent une assez grande variabilité, mettant en avant le caractère très partagé de ce positionnement. En effet, il est partagé par une majorité de femmes, mais le taux de féminisation est égal à l'échantillon national, ce qui neutralise cette variable. De même les PCS d'origine sont majoritairement moyennes, et si les enseignants du premier degré sont plus nombreux (62 %), 38 % des enseignants du collège correspondent également à ce positionnement, ce qui en fait une part non négligeable.

Ce profil, qui se revendique à 70 % avoir toujours été de bons élèves, a incorporé les « bonnes pratique », en donnant une définition du métier comme celle d'une pratique de l'engagement. Il faut essayer de répondre aux mieux aux sollicitations, s'engager dans des projets pour les élèves, travailler en équipe, se former en continu, et essayer d'appliquer au mieux les prescriptions pédagogiques. Les enseignants de ce profil font ce métier avant tout pour exercer une pratique éducative, et placent la transmission au cœur de leur engagement, ne faisant apparaitre la question des conditions matérielles de travail que comme secondaire. Pour eux, la pratique n'est pas stable, mais est dans un processus en constante évolution. Ils se

forment toujours, et remettent sans cesse leurs pratiques en question. Ainsi, ils déclarent que l'école s'améliore, notamment en termes de travail en équipe.

Mais ce positionnement semble intenable sur le long terme. En effet, un tel engagement dans le travail, qui demande donc beaucoup d'organisation, contribue à organiser le quotidien, dans sa dimension privée, et certains individus de cette catégorie disent avoir une forme de malaise enseignant, des difficultés à exercer le métier, ce que l'on peut interpréter comme la conséquence d'un sentiment de surmenage, lorsque 20,9 % des individus de ce groupe déclarent qu'il y a parfois trop de travail, et qu'il faut savoir ralentir. Tout se passe comme si essayer de répondre aux injonctions à l'adaptation et l'innovation permanente était épuisant, et peu tenable sur l'intégralité d'une carrière. Ainsi, au chapitre 8, l'étude de l'âge montrait une tendance au décrochage progressif de ce positionnement avec le temps.

12.2.2 Rejeter le modèle et durer dans la carrière : un privilège d'hommes de milieux aisés

Le profil « professionnalité de la maîtrise » a mis au jour un positionnement diamétralement opposé. Pour les enseignants de ce profil, le travail enseignant offre du temps libre, et ils disent ne pas ressentir la pression temporelle, contrairement aux enseignants des autres profils. Sans organisation fixe, ils gèrent leur temps en fonction des moments, en asseyant au maximum de ne pas faire déborder leur activité professionnelle sur leur temps personnel. Ils n'ont pas d'inquiétudes au sujet d'un futur sur lequel ils se projettent, notamment en termes d'évolution de carrière. Pour eux, le métier a été appris au début de leur carrière, et il est maintenant maitrisé.

Incarnant une forme de stabilité, d'un métier maitrisé au reste de leur carrière au sein de l'éducation nationale, les enseignants de ce profil se démarquent fortement par la définition assez différente qu'ils donnent de leur pratique : du sentiment de maitrise découle la capacité à réfracter la demande, et ils sont donc moins enclins à appliquer les prescriptions pédagogiques – ou du moins, ils les appliquent quand elles leur semblent utiles, uniquement. Loin du modèle dominant, ils sont moins inscrits dans le travail en équipe. Pour eux, et notamment grâce au cloisonnement qu'ils arrivent à faire, à leur capacité à préserver leurs temps hors travail, il n'y a pas de malaise enseignant, ou ils ne se reconnaissent pas dedans. Ils sont même les individus qui déclarent le plus pouvoir encourager leurs enfants à exercer ce métier, et affichent une forme de bien-être dans la profession.

Cependant, si le secret de la survie dans le métier réside dans l'action de rejeter le modèle dominant, ou de faire un pas de côté quant à lui, la capacité à s'extirper de l'injonction est socialement située. En plus d'être principalement professeurs au collège, l'enquête montre que ce sont majoritairement des hommes, et qui plus, issus de milieux favorisés, qui composent ce profil.

12.2.1 Les femmes d'origines modestes comme premières victimes de l'imposition des normes

Enfin, un dernier groupe se détache de l'étude. Ce groupe est composé d'une majorité significative de femmes, d'origines modestes, et qui exercent principalement à l'école primaire.

Les enseignantes de ce profil essayent, comme leurs collègues du premier profil, de correspondre le mieux possible au modèle dominant. Pour elles, l'enseignant doit répondre à toutes les attentes, à toutes les sollicitations, même si elles éprouvent parfois du mal à atteindre cet objectif. Le travail en équipe est important, mais elles vont plutôt privilégier les petits projets, les équipes restreintes. De la même manière que les enseignants de la première catégorie, elles envisagent la formation au métier comme continue, et donc le métier en constant mouvement. D'ailleurs, le mouvement constant et les nombreuses missions, sollicitations, les amène à faire passer le métier avant leur vie familiale et privée. Ainsi, elles déclarent ne pas avoir d'activité de détente, ne pas avoir suffisamment de temps, et travailler tout le temps.

Ceci génère un sentiment de « cout social » du métier trop élevé pour un métier peu reconnu socialement et matériellement. Elles être débordées, prise dans une pratique enseignante qui en demande trop, les poussant dans une course perpétuelle contre le temps, les amenant à avoir le sentiment de travailler tout le temps. Pour elles, c'était mieux avant, et donc la situation empire. Au-delà de leur incapacité à inscrire leur pratique dans une histoire stable, le présent hypertrophié de leur pratique les empêche de se projeter : 38 % d'entre eux n'ont pas de projet. En toute logique, c'est la catégorie qui exprime le plus de malaise enseignant, soulevant la question des effets directs de la déprofessionnalisation sur les enseignants

12.3 Déprofessionnalisation, déréliction temporelle et perte de sens

Le travail de recherche présenté permet la mise en exergue d'un effet fort de la déprofessionnalisation : la perte de sens. C'est grâce à l'approche par le temps vécu que le lien peut être fait entre la promotion d'un modèle et ses effets sur les professionnalités.

12.3.1 L'enchevêtrement des temps, du macro-temporel aux conséquences micro-temporelles

Le rapport au temps, la manière de l'habiter et la capacité à l'organiser dépend de formes de transmissions qui se manifestent à différentes échelles. Tout d'abord, au niveau macrosociologique, un certain nombre de travaux ont montré l'influence culturelle sur le temps vécu. À cet effet, l'exemple des régimes d'historicité est parlant : les sociétés occidentales n'ont pas toujours vécu le temps de la même manière, les cultures ayant développé des manières de s'inscrire dans le temps différentes en fonction des périodes. Aujourd'hui, la particularité du temps culturel serait d'être présentiste, comme nous l'avons déjà développé. Les retombées sur le sujet de cette thèse sont réelles, car elles expliquent en partie le fait d'avoir un échantillon constitué d'un quart de personnes qui viennent de parcours professionnels antérieurs, certains ayant été agriculteurs, chercheurs, artistes, secrétaires d'administration, ou comptables, par exemple. En effet, la culture de la mobilité, notamment professionnelle, est valorisée et engendre, encourage, les reconversions. De ce fait, un métier longtemps défini, et encore maintenant parfois, comme vocationnel est en train de vivre des transformations fortes en devenant non plus un engagement sur toute une vie, mais un moment du parcours professionnel de la personne. Le temps long de la carrière est revisité par le temps court de la mobilité professionnelle. De fait, par cette mobilité, les projections des individus ne peuvent plus être les mêmes pour deux raisons : premièrement à cause de l'incapacité de l'institution, et de la société, à proposer une ou plusieurs projections claires, et deuxièmement, parce que le développement de la mobilité, renforcée par exemple par les contrats courts, contribue à perturber l'inscription dans le temps long de la pratique. Les enseignants peuvent plus facilement arriver tardivement dans la carrière, et en sortir. Par conséquent, le présentisme n'est pas un concept, purement scolastique, qui viendrait s'imposer comme cadre d'analyse, mais bien le moyen de poser un mot sur un ensemble de données objectives qui génèrent des formes de dérélictions temporelles, de ruptures avec le passé et avec le futur, aboutissant à un surinvestissement du présent. Ce cadre temporel large, culturel, est bien structurant des pratiques, mais est structuré par celles-ci.

Ainsi, au niveau méso de l'institution, l'Éducation Nationale, une autre série de phénomènes peut s'analyser de la même manière, comme structurée et structurante du rapport au temps. Nous l'avons vu, le rythme des prises de décision et des directives s'accélère au point, parfois, de ne plus laisser le temps à leur évaluation. Une réforme peut être adoptée puis, rapidement, remise en cause par une nouvelle équipe de décisionnaires, le tout dans une temporalité parfois très courte. Ceci contribue à la formation d'enseignants qui doivent apprendre à composer avec un temps de l'urgence, délimitant toujours l'inscription dans l'expérience et la projection dans le futur dans un cercle plus réduit.

Enfin, au niveau micro, c'est-à-dire individuel, l'enquête montre que les compétences temporelles, comme la capacité à cloisonner les temps, à faire vivre une organisation flexible, adaptable, ou à organiser rigoureusement le travail, sont dépendantes d'un apprentissage spécifique, constitué d'une part d'héritage, d'une transmission de formes de savoir-être temporel, et d'autre part d'apprentissages de compétences temporelles tout au long d'un parcours. Des positionnements temporels émergent de ces apprentissages, avec des enseignants plus ou moins en capacité de réfracter la demande, de temporiser, de se positionner comme maitres du temps, et d'autres qui se font déborder par un métier devenu trop chronophage, les amenant à une gestion quotidienne de l'urgence. Ainsi, à partir de la manière dont les individus vivent le temps, qui est nécessairement incorporée, se dégage des manières de travailler : le temps vécu devient alors un révélateur des pratiques, ces dernières étant réciproquement explicatives des manières de vivre le temps.

12.3.2 Des professionnalités déterminantes de l'attention du présent

Ainsi, l'étude du rapport au présent de la pratique dévoile des manières d'être enseignant, ce qui permet de déterminer trois définitions du métier. Pour certains, la pratique doit s'organiser pour correspondre au temps et aux moyens objectifs qui lui sont dédiés. Pour eux, une organisation flexible du travail permet de ne pas s'exposer à un « coût social » trop élevé, c'est-à-dire à ne pas renoncer à d'autres temps qui sont jugés comme essentiels : pratique d'activités sportives ou de loisirs, vie familiale, engagements associatifs, etc. Si les temps de vie privée sont préservés, ce ne peut être que l'œuvre d'une forme de réfraction du modèle normatif imposé, des effets de management. Ainsi ils ne chercheront pas, à tout prix, à appliquer l'ensemble des prescriptions pédagogiques, à répondre aux sollicitations des familles d'élèves, ou encore à monter des projets au sein de leurs établissements. Pour eux, l'essentiel du métier est maîtrisé, et le reste, jugé comme moins essentiel, ne peut être mené

que dans la mesure du possible, dans la mesure où ça ne se fera pas aux dépens de leur équilibre temps privé/temps professionnel. Ainsi ce positionnement, que nous avons appelé « professionnalité de la maîtrise », maintient une frontière relativement claire et forte entre les temps. Pour créer et maintenir cette délimitation claire, ils vont par exemple cloisonner les lieux, et privilégier une organisation selon laquelle le travail doit s'effectuer très majoritairement sur le lieu de travail, maintenant ainsi une forme d'étanchéité spatiale qui accompagne le temporel. La professionnalité défendue ici est celle d'un enseignant expert, qui est maître de sa mission d'enseignement est qui par conséquent peut rejeter les injonctions qu'ils jugent non-nécessaires. Il organise son métier comme il le souhaite, avec donc un certain détachement, au sens de non-implication de sa vie personnelle, et s'investit à la hauteur des moyens qui lui sont donnés, dans la mesure du réalisable dans les conditions qui lui sont offertes. Ainsi, pour ne citer qu'un exemple, il différenciera sa pédagogie s'il estime que c'est pertinent, et qu'il peut le faire, sans pour autant systématiser la démarche.

Pour d'autres, la frontière est plus flexible, puisque le temps privé s'organise autour du temps professionnel – on pense ici à l'exemple des « tunnels » donné par Vivianne. Pour eux, l'enseignant doit réussir à répondre à l'ensemble des missions et des attentes, sans complètement renoncer à leur vie personnelle et familiale, ce qui ne peut être réalisable qu'avec une organisation rigoureuse. À cet effet ils essayeront toujours d'appliquer les prescriptions pédagogiques, et se rendront disponibles pour monter des projets, pour travailler en équipe, ou encore pour accueillir les parents d'élèves. Ce sont également eux qui n'hésitent pas à multiplier leur temps de travail lorsqu'il faut rapidement appliquer un changement de programme par exemple. L'adaptation aux attentes, à la demande, fait partie de leur quotidien, contribuant à la définition d'une professionnalité en mouvement, qui relève de l'inachevé, prise dans un « processus ». Par ailleurs, et en toute logique, ils déclarent que leur métier est très chronophage, et devoir parfois renoncer à la pratique d'activités de loisir ou à certains moments familiaux. Pour réussir à mener au mieux toutes leurs missions, ils se tiennent le plus souvent à une organisation minutieuse, une forme de routine de travail, qui inclue de travailler tous les soirs, mais aussi les weekends et les vacances scolaires. Ce groupe d'individus est le plus présent dans l'enquête, que ce soit lors des entretiens comme lors des questionnaires, nous donnant à voir ce qui fait majorité dans la population enseignante. Ainsi se dégage majoritaire une définition de la professionnalité enseignante comme très investie,

capable de s'adapter, et de mettre entre parenthèses certains temps privés pour réussir au mieux leur mission.

Enfin, pour un dernier groupe d'individus, la frontière entre vie privée et vie professionnelle semble inexistante. Sur plusieurs points, ils se rapprochent de la définition de la professionnalité du groupe précédent, en essayent au maximum de répondre à toutes les demandes. Cependant, se décrivant comme débordés, les individus de ce groupe sont pris dans une charge de travail qui leur laisse une impression de sacrifice sur leur temps personnel. Étant donnée une masse de travail conséquente, ils doivent régulièrement renoncer à la pratique d'activité de loisirs, mais aussi mettre entre parenthèses certains moments familiaux. Se dégage alors un sentiment de « cout social » trop élevé, qui est renforcé par celui d'une pratique pas assez reconnue, matériellement comme symboliquement. Pour eux, les sacrifices que leur demande le métier ne sont pas suffisamment valorisés, ce qui participe à un sentiment de mal-être dans la profession. Se dépeint alors l'image d'un professionnel investi, qui estime le « coût social » de son travail trop élevé.

12.3.1 Perdre le sens par manque de temps

Que les enseignants soient plus ou moins pris dans le présent, détermine leur capacité à inscrire leur pratique dans différents niveaux, à différentes échelles. Les manières de vivre le temps révèlent également des manières de positionner le regard sur la professionnalité. Des perceptions différentes du métier se dégagent à partir de l'inscription temporelle des individus. En traitant la variable « longueur d'onde du futur » (LOF) lors de l'analyse des entretiens, nous avons pu voir que les personnes se projetaient plus ou moins loin dans l'avenir. Pour ce faire nous avons relevé, dans chaque discours, jusqu'où allait le futur. Le lien avec les profils de professionnalités est notable : les enseignants de la professionnalité de la maîtrise sont 40 % à s'inscrire dans un futur lointain, post-individuel, en parlant de l'avenir de la société, de celui de l'Éducation Nationale ou encore de la planète (le réchauffement climatique comme préoccupation, par exemple). Les individus du groupe « professionnalité de l'ajustement » sont, quant à eux, 36,4 % dans ce cas de figure, et 36,4 % dans des projections sur un long terme limité à leur inscription dans la pratique : ils vont évoquer leur carrière, se projeter jusqu'à la fin de celle-ci. Enfin, les individus du groupe « professionnalité du faire-face » sont 35,7 % à ne pas évoquer du tout le futur, et 35,7 % à évoquer un futur très court, qui ne dépasse pas les quelques années à venir. Ainsi ils parleront de leur projet de mutation, des prochains éléments dans le programme de l'année, etc. Une tendance qui se

confirme par la répartition de la variable « projet » (NPR) lors de l'enquête par questionnaire : le groupe « professionnalité du faire-face » déclare à 38 % ne pas avoir de projet, quand le groupe « professionnalité de l'ajustement » parle à 41,3 % de « projets ordinaires » et le groupe « professionnalité de la maîtrise » se projette dans le long terme de la carrière à 29,8 %. On peut penser ici à une difficulté à lire le futur, à se projeter dedans, en fonction de degré de pression, d'accaparation, qu'exerce le présent. En effet, accaparé par un présent qui prend tous les temps, les liens avec le futur deviennent ténus : la gestion de la pratique sur le court terme de l'urgence empêche le temps de la projection, le présent étant englouti par la gestion de la pratique.

Ainsi, une « *chronopolitique ponctualiste* », c'est-à-dire « *globalement sur un rythme fragmenté et un tempo rapide* » (Gardella, 2014), génère un temps de la pratique qui rend difficile le maintien des liens avec le futur. De pair avec la capacité de projection, celle d'inscrire sa pratique dans le long terme semble pourtant essentielle au métier d'enseignant. Même si une grande majorité des enquêtés s'accorde pour positionner le rôle du professeur et de l'école comme responsables de « *la formation des futurs citoyens* » (Jérémy, l. 122-123), l'inscription dans le temps nous montre à voir des prises de recul différentes, des niveaux d'inscription de la pratique à différentes échelles. En effet, nous avons vu que l'inscription dans le collectif se situaient à différents niveaux en fonction des groupes de professionnalité, avec, dans les différents collectifs liés à la vie de l'établissement une surreprésentation des enseignants du groupe « professionnalité de la maîtrise e », une majorité d'individus du groupe « professionnalité de l'ajustement » dans le montage de projets avec partenariats, ouverts sur l'extérieur, et un groupe « professionnalité du faire-face » plus investis dans les partenariats interclasses, inter-établissements. Par ailleurs, en réponse à la question de ce qui inquiète dans le futur, on voit que les enseignants du groupe « professionnalité du faire-face » situent leurs inquiétudes dans un espace plus restreint que les autres. Pour eux, le futur les questionne quant à leur évolution personnelle, ou à leur capacité à durer dans le métier (20,1 % contre 5,7 % et 6,7 %). À l'inverse, les individus du groupe « professionnalité de l'ajustement » vont principalement situer l'espace de leurs inquiétudes dans une lecture plus large du contexte, en étant majoritairement représentés par la modalité « inquiétudes quant à l'école et la société » (84,7 %). Si les membres du groupe « professionnalité de la maîtrise » semblent suivre cette tendance, ils se démarquent surtout par leur inscription forte dans la modalité « pas d'inquiétude » (22,4 % contre 6,5 % et 4,3 %). Dès lors nous voyions que les

individus les plus enfermés dans le présent de la pratique sont plus pris dans le quotidien de la classe et donc sont accaparés par une lecture du futur concentrée sur leur pratique, avec une faible capacité de projection par rapport aux autres individus, moins débordés par le présent.

Ce chapitre permet donc de poser, en conclusion de la dernière partie de l'enquête, que le modèle structurant les pratiques et celui du mouvement, de la fluidité, de la course en avant par l'innovation et, finalement, de l'instabilité d'une pratique qui doit toujours se (re)mettre en question. L'étendue et l'influence du modèle dominant comme structurant et imposant des pratiques se rapproche dès lors à la définition d'un processus à l'œuvre dans le travail enseignant qui serait plus de l'ordre de la déprofessionnalisation que de la professionnalisation. En effet, ce modèle dépossède les enseignants de leur liberté d'action, en défendant l'image d'une société en constante accélération, prise dans une forme de présentisme qui empêche l'inscription comme la projection : l'inscription dans le temps est rendue difficile pour les enseignants, qui sont encouragés à surinvestir un présent toujours plus présent. Cependant, si tous ne vivent pas la difficulté de la même manière, et des inégalités fortes sont à l'œuvre dans les façons de dominer ou d'être dominé par l'injonction au présentisme, une partie des enseignants de l'enquête révèlent des formes de déréliction temporelle, liée à la notion de sens, et de souffrance professionnelle.

CONCLUSION

En proposant l'étude du rapport au temps dans le travail enseignant, l'ambition de cette thèse a été de contribuer à la compréhension des professionnalités enseignantes, dans un processus de professionnalisation du métier, et au regard d'un contexte que les historiens et sociologues décrivent aujourd'hui comme marqué par le présentisme (Hartog, 2012 ; Rosa, 2010 ; Baschet, 2018). Alors que la professionnalisation, vectrice d'autonomie, requiert une inscription dans un temps long, l'hypothèse générale mise au travail dans la thèse repose sur le fait que l'institution, portée par le contexte de la postmodernité, en proposant une politique du court terme et la normalisation des pratiques sur le modèle d'un praticien déraciné, ne peut qu'être porteuse de déprofessionnalisation, à entendre comme forme d'assujettissement à la pratique, de perte d'autonomie professionnelle. La conclusion de ce travail se réalisera en deux temps. Après un retour rapide sur la recherche mise en œuvre (ses étapes et ses modalités), nous proposerons une discussion sur les résultats principaux.

Dans la première partie du travail, nous avons posé le cadre conceptuel et les questions épistémologiques afférentes à l'entreprise de l'étude du temps des enseignants de la scolarité primaire et secondaire en France. Ainsi, dans le chapitre 1, nous avons d'opté pour une approche par les pratiques qui prenne en compte leur émergence au sein de leur articulation avec le rapport au travail entretenu par les enseignants. Dès lors, la notion de *professionnalité* s'est imposée. Plus qu'une « notion floue » (Bourdoncle et Mathey-Pierre, 1995), elle est plutôt une notion extrêmement complexe, puisqu'elle englobe les deux dialectiques inhérentes aux sciences sociales : premièrement, les individus produisent la société qui les produit (Berger et Lukmann, 2018) ; et deuxièmement, les représentations et les savoirs génèrent des pratiques qui, à leur tour, nourrissent ces représentations et ces savoirs. Ainsi, étudier la professionnalité éclaire le rapport à la pratique vis-à-vis de sa définition, faisant émerger des positionnements singuliers construits socialement. Pour mieux rendre compte de la dialectique structure/pratique dans le travail enseignant, mais aussi

toujours porter le regard sur le processus de professionnalisation, dans le chapitre 2 nous avons démontré l'importance de recourir au concept de temps vécu. Ce faisant, le temps a été mobilisé comme un outil, dans sa dimension subjective (et non dans une conception métrique), dont le recours a servi de révélateur des formes de rapport au métier (professionnalité), elles-mêmes construites dans les interactions entre un contexte (métier en voie de professionnalisation) et des manières de faire le métier (pratiques individuelles et collectives). La méthodologie mise en œuvre dans ce travail, présentée dans le chapitre 3, découle de ces éléments. Elle repose sur le recueil de 50 entretiens menés auprès d'enseignants de primaire et de collège, et donne lieu à une analyse statistique qui permet de faire émerger et de rendre opérationnelles des variables descriptives des manières de vivre le temps des enseignants. Nous avons alors poursuivi l'enquête par la diffusion d'un questionnaire (N = 676), dans le but de constituer des profils de professionnalités à partir des manières de vivre le temps, tout en élargissant le recueil de données. Ces profils sont devenus, dès lors, les fils conducteurs de l'analyse.

Dès lors, la construction des profils de professionnalités a constitué l'objet principal de la deuxième partie de la thèse. Après avoir présenté les populations de l'enquête au chapitre 4, une première analyse qualitative des discours a été livrée (chapitre 5) qui a permis d'établir la variabilité des rapports au temps entretenus par les professeurs dans le cœur de leur pratique professionnelle, en distinguant trois profils de professionnalités : celui de l'ajustement, celui de la maîtrise, et celui du faire-face. À partir de ces trois manières de vivre le temps de la pratique, définissant des rapports au temps allant du plus ancré au plus présentiste, des conceptions hétérogènes du métier ont commencé à émerger. Le premier profil, de l'ajustement, met en avant une définition du métier enseignant comme très exigeant, qui demande un fort sens de l'organisation, et un engagement qui peut amener à mettre sur un second plan les temps privés (en mettant de côté la pratique d'activités de loisirs par exemple). Le second profil, de la maîtrise, donne une définition relativement inverse du métier, puis qu'elle le décrit comme vecteur de temps libre, et ne demandant jamais de sacrifice sur le temps privé. Enfin, le profil du « faire-face », montre une pratique qui est extrêmement exigeante et demande une posture ouvertement sacrificielle.

Nous avons ensuite porté le regard sur les raisons de la distribution obtenue en trois catégories. Ainsi, au chapitre 7, nous avons pointé le lien entre l'organisation du travail, et notamment de la dimension invisible du travail enseignant, c'est-à-dire hors la classe, et le

ressenti du poids du présent de la pratique. Les analyses menées montrent que la porosité des espaces de travail entre l'établissement et le domicile favorise la porosité des temps, entre temps de travail et temps de repos. Pour le dire autrement, si aucun lieu n'est "vide" de travail, puisque celui-ci s'invite également au domicile, aucun temps ne l'est, et la frontière entre vie privée et vie professionnelle est beaucoup plus difficile à délimiter, renforçant le sentiment d'un travail trop présent, omniprésent. Ce faisant, nous avons montré que des distinctions existent entre les enseignants du primaire et ceux du collège, puisque la structuration même de leur pratique est différente, et que les enseignants du collège peuvent plus facilement organiser leur travail hors classe au sein de leur établissement. Des distinctions existent également dans les manières de vivre le temps en fonction des caractéristiques non professionnelles des enseignants, des propriétés sociales comme le genre ou la composition familiale. En effet, l'étude montre au chapitre 8 que les femmes sont surreprésentées au sein du profil d'enseignants qui sont débordés par une pratique professionnelle qui prend tous les temps, donc dans une posture plus sacrificielle de leur temps de vie privée, alors que les hommes sont surreprésentés dans une manière de vivre le temps de la pratique enseignante plus distanciée, et préservent mieux leurs temps privés. À l'inverse, l'âge, à lui seul, n'est pas apparu comme un critère suffisamment explicatif des profils de professionnalités. En effet, d'autres données, en partie liées à l'âge, ont permis d'avancer dans l'analyse, comme le fait d'avoir des enfants, ou la fonction occupée, qui ont permis de révéler une forme d'usure professionnelle, notamment vis-à-vis de la professionnalité de l'ajustement, qui correspond le plus au modèle socialement reconnu. Enfin, dans le chapitre 9, nous avons montré que la capacité à habiter le temps est liée à une forme d'héritage : les enseignants d'origines modestes rencontrent plus de difficultés que ceux d'origines favorisées. Ce faisant, nous avons mis en évidence l'existence de mécanismes de transmissions dans la manière de se positionner dans le temps spécifique de la pratique enseignante, qu'elles soient héritées ou apprises par l'expérience.

À la fin de ce travail, la dernière partie a été consacrée à l'étude des interactions entre les caractéristiques socialement reconnues comme étant l'apparat du « bon enseignant » et le rapport au métier des enseignants. Les résultats présentés au chapitre 10 ont ainsi mis en lumière le lien entre les définitions de la pratique portées par les profils et leur comportement face aux injonctions, aux recommandations, dévoilant ainsi des formes de sensibilité hétérogènes face à la demande institutionnelle. Elles ont conduit à clarifier, dans le chapitre

11, les effets de la normalisation des pratiques au sein des populations enseignantes enquêtées, révélant combien les injonctions au mouvement permanent sont nombreuses, intenses, et produisent des effets importants chez les professeurs qui y sont les plus sensibles. La thèse a montré combien cette sensibilité ne renvoie pas ici à une caractéristique psychologique, mais à des configurations sociales, professionnelles et familiales particulières, bien loin d'épouser la distinction entre les bons enseignants d'un côté, et ceux, de l'autre, qui ne seraient finalement pas faits pour ce métier. Enfin, le chapitre 12 conclut ce travail par le constat d'une volonté forte de normalisation des pratiques, génératrice d'effets de déprofessionnalisation. Par l'imposition d'un modèle de praticien en éternelle remise en question, et parce que l'institution est en incapacité à proposer des lectures de l'avenir, des enseignants sont happés dans un présent qui ne s'inscrit plus dans l'expérience ou l'histoire, ni qui ne se projette plus, ce qui génère une perte de sens, décrite dans la thèse comme une véritable déréliction temporelle.

Ainsi, ce sont deux axes forts, que nous venons d'évoquer aux chapitres 11 et 12, et que nous proposerons de discuter pour clore ce travail. Le premier concerne l'usage de la typologie, le second, la non-naturalisation du temps vécu (fabrication du présentisme par l'institution).

Dans cette recherche, nous nous sommes servi d'une approche par le temps vécu pour créer des formes de professionnalités particulières, « temporelles », qui, à leur tour, ont permis d'analyser l'espace des pratiques enseignements. Pour le dire autrement, ce n'est que par l'*usage* du concept de professionnalité, au sens premier, qu'ont pu émerger des réflexions et des analyses sur les phénomènes, les prises de position, les rapports de pouvoir et les luttes qui structurent l'espace social de l'enseignement. Plus encore, la conception du travail enseignant reposant sur le triptyque [rapport au métier – temps vécu – pratique], a permis d'envisager le métier dans une vaste définition, et donc de dépasser la distinction entre le premier et le second degré, mais aussi entre les jeunes et les enseignants plus anciens, pour venir interroger les stratégies conscientes et inconscientes, construites ou imposées, de positionnement au sein de l'espace de pratiques. Ce faisant, nous avons pu révéler des enjeux de pouvoir, et des effets de déprofessionnalisation, qui amènent au brouillage des frontières entre vie privée et vie professionnelle, et qui peuvent parfois même conduire à des phénomènes de déréliction temporelle produisant à coup sûr une perte de sens chez les acteurs

et de la souffrance professionnelle. Dès lors, la catégorisation qui a servi d'instrument à ce travail, c'est-à-dire l'établissement de profils types de professionnalités, n'a eu de sens que pour saisir ces résultats. Ce travail n'a jamais eu pour ambition d'enfermer les enseignants dans ces catégories figées, ou de réduire le débat à l'adéquation ou l'inadéquation des personnes au métier. Plus encore, les résultats montrent que le champ de l'enseignement est fortement traversé par des effets de déprofessionnalisation, ce qui interdit de penser la question de la crise à un niveau individuel, mais plutôt à une échelle systémique. Ainsi, la thèse présentée montre que ce sont bien le contexte et les conditions qui produisent un certain nombre de positionnements, soit de mal-être, soit de distanciation (dans une forme de stratégie de survie), et que de réelles inégalités existent en la matière.

L'autre réflexion que nous souhaitons soulever pour terminer ce travail traite du rapport au temps. En effet, nous avons pu remarquer dans la littérature contemporaine sur les manières dont les sociétés occidentales vivent le temps, une forme de consensus émerger autour de la domination du présent, des difficultés à se projeter et à faire histoire. Ce consensus, très fort, nous l'avons également partagé et les résultats de la thèse montrent que le phénomène de *présentisme* existe. Néanmoins, une autre idée traverse la littérature à partir de laquelle nous aimerions discuter : l'expérience du temps aurait été naturellement transformée par le développement technique et technologique des modes des transports, de la production et de la communication. En effet, les liens existent, mais, pour nous, et à l'aune de ce travail de thèse, il semble réducteur de limiter l'explication de la transformation de l'expérience du temps aux seuls aspects matériels. Si certains enseignants de l'enquête se trouvent en situation de débordement, voire de déréliction, ce n'est pas parce qu'ils doivent utiliser de nouvelles technologies – entrer les devoirs et les notes sur le logiciel ProNote par exemple. En effet, l'outil, *per se*, ne dicte pas ses usages. Pour illustrer cette pensée, l'exemple de Rosa (2005) semble pertinent : les mails font gagner du temps par rapport au courrier, mais si, par conséquent, on multiplie le nombre d'interactions par cent et on ne dédie plus de temps de travail à l'activité de courrier, on contribue à un sentiment d'accélération du temps. L'accélération, vectrice de présentisme, ne vient pas tant de l'évolution des technologies, des techniques, ou des moyens matériels que de l'idéologie de la vitesse, du toujours nouveau, de la course à l'évolution et du manque de projet au long terme. C'est ce que montre la thèse : il n'y a rien de naturel, ni aucune fatalité, dans une accélération du temps qui serait corrélée à l'évolution de l'être humain. Et nous pouvons même légitimement penser que le discours

« naturaliste » de l'accélération contribue à empêcher de penser autrement les pratiques, à l'idée même que des issues pourraient exister. Or, le temps vécu est bien accéléré par les pratiques, et nous pouvons rappeler que « *ce que le monde social fait, le monde social peut, armé de son savoir, le défaire* » (Bourdieu, 2015, 944).

Pour conclure la thèse, nous pensons qu'il ne s'agit ici que du point de départ de la recherche. En effet, cette expérience de recherche a donné des orientations pour de futurs travaux. D'une part, et fait des résultats obtenus, il devient envisageable d'améliorer les méthodes de recueil de données sur le temps vécu en élargissant le nombre de variables, et en en développant de nouvelles. Plus encore, après un travail sur les indicateurs, il serait envisageable de suivre une petite cohorte, et, à l'aide d'analyses factorielles – assez peu utilisées en sciences humaines – d'analyser les évolutions dans les manières de vivre le temps. Ainsi, nous espérerions comprendre mieux les mécanismes structurants du temps vécu. D'autre part, il serait également intéressant de se concentrer davantage sur les phénomènes à l'origine de la transmission des « savoir-être temporels », peut-être en menant une étude plus approfondie sur la scolarité. L'idée serait de mettre en lien le temps vécu avec la notion de sensibilité au contrat didactique, puisqu'il semblerait que la réception de l'injonction et la prise en compte du contexte sont des éléments déterminants du positionnement professionnel, et, *in fine*, du temps vécu. Dans tous les cas, et parce que la liste des possibles serait sans fin, nous ne pouvons que souhaiter que la recherche sur le rapport au temps se développe, et produise des connaissances qui permettent d'agir contre les formes de dérélictions temporelles.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aballéa F. (2013). – « L'anomie professionnelle. Déprofessionnalisation et désinstitutionalisation du travail ». *Recherche et formation* [en ligne], n°72, consulté le 20 mars 2020. URL : http://rechercheformation.revues.org/2014, pp. 15-26.

Aballéa F. (1992). – « Sur la notion de professionnalité ». *Recherche sociale*, 124, pp. 39-49.

Alhadeff-Jones M. (2017). – *Time and Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the Temporal Complexity of Self and Society*. Londres : Routledge. 240 p.

Alhadeff-Jones M. (2014). – « Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation ». *Phronesis*, 3, pp. 4-12.

Altet M. (2004). – « L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réfléchie sur et pour l'action ». *Education permanente*, 160, 101-109.

Altet M. (2000). – « L'analyse des pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? ». *Recherche et formation*, 35, pp. 25-41.

Barrère A. (2002). – *Les enseignants au travail*. *Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan. 304 p.

Baschet J. (2018). – *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*. Paris : La découverte. 318 p.

Beaud S. (1997). – « Un temps élastique », *Terrain* [En ligne], 29, consulté le 10 février 2021. URL : http://journals.openedition.org/terrain/3215

Bensa A. (1997). – Images et usages du temps. *Terrain*, 29 (« Vivre le temps »), 5-18.

Bensa A. (2006). – *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse: Anacharsis Editions, 364 p., coll. "Essais".

Bensa A. & Fassin E. (2002) – « Les sciences sociales face à l'événement ». *Terrain*, 38, pp. 5-20.

Berger P. & Luckmann T. (2018[1966]). – *La construction sociale de la réalité*. Malakoff : Armand Colin. 340 p.

Boltanski L. & Chiapello E. (2011[1999]). – *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard. 980 p.

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

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, pp. 81-91.

Bouillé M. (1988). – *L'école, histoire d'une utopie ? XVII^e - début XX^e siècle*. Paris : Rivage, 248 p.

Bourdieu P. (1979). – « Les trois états du capital culturel ». In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, pp. 3-6.

Bourdieu P. (1980). – « Le mort saisi le vif. Les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 32-33, pp. 3-14.

Bourdieu P. (1982). – *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard, 248 p., coll. "Sciences humaines".

Bourdieu P. (1995). – « Apollinaire, Automne malade », *Cahiers d'Histoire des littératures romanes / Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte*, n° 3-4, pp. 330-333.

Bourdieu P. (2015[1993]). – « Comprendre ». In P. Bourdieu (dir), *La misère du monde.* Paris: Seuil, 1460 p., coll. "Points Essais", pp. 1389-1424.

Bourdieu P. (2000). – *Esquisse d'une théorie de la pratique*. [Précédé de *Trois études d'ethnologie Kabyle]* Paris: Seuil, 429 p., coll. « Essais ».

Bourdieu P. (2003[1997]). – *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil, 391 p., coll. "Points Essais".

Bourdieu P. (2014[2000]) – *Les Structures sociales de l'économie*. Paris : Seuil, 361 p., coll. "Points Essais".

Bourdoncle R. & Mathey-Pierre C. (1995). – « Autour du mot "Professionnalité" ». *Recherce & Formation*, 19, pp. 137-148.

Bourdoncle R. (1990) – « De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation ». *Recherche et Formation*, 8, pp. 57-72.

Bourdoncle R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, volume 94, pp. 73-91.

Braudel F. (2009[1949]). – *La Méditerranée : L'espace et l'histoire*. Paris : Flammarion. 223 p.

Bret D. (2008). « L'enseignant d'EPS. Animateur, technicien, ingénieur, ou concepteur ». *Recherche & Formation*, 57, pp 141-152

Brossais E. & Lefeuvre G. (dir.) (2018). – *L'appropriation de la prescription en éducation: le cas de la réforme du collège*. Toulouse : Octarès éditions, 204 p.

Bru M. (2002). – « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer ». *Revue française de pédagogie*, vol 138, pp. 63-73.

Bucher R. & Strauss A. (1961). – « Professions in Process ». *American Journal of Sociology*, 66, pp. 325-334.

Castets-Fontaine B. & Tuaillon-Demésy A. (2017) – « Le mal-être enseignant en France ». *Recherches & éducations* [En ligne], 18, consulté le 11 décembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/4338

Chesneaux J. (1997). – « Habiter le temps ». *Terrain*, 29 (« Vivre le temps »), 19-30.

Chobaux J. (1967). – « Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français ». *Revue française de sociologie*, pp. 34-56

Chopin M.-P. (2010). – « Les usages du "temps" dans les recherches sur l'enseignement ». *Revue française de pédagogie* [En ligne], 170, consulté le 30 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rfp/1614

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

Chopin M.-P. (2018). – « Réfracter le temps dans le cadre partenarial ». *Education Permanente*, 2017, pp. 121-132.

Cianferoni N. (2020). – « La pointeuse à l'épreuve de la dilatation des temps dans la grande distribution », *Temporalités* [En ligne], 31-32, consulté le 09 février 2021. URL : http://journals.openedition.org/temporalites/7685

Corbin A. (dir.) (1995) – *L'avènement des loisirs, 1850-1960*. Paris : Aubier, 472 p.

Croizier C. (*à paraitre*) – « Fabriquer la sortie du métier : approche critique de "l'abandon de carrière enseignante" au prisme d'internet ». Presses Universitaires de Rennes.

Danner M., Farges G., Fradkine H. & Garcia, S. (2019). – « Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré ». *Éducation et sociétés*, 43, pp. 119-136.

Danver C. (2019). – *La vocation enseignant. Une histoire de la professionnalisation des instituteurs en France 1789-1914*. Paris : L'Harmattan. 243 p.

David J. (2006). – « Sur un texte énigmatique de Pierre Bourdieu ». *A contrario*, vol. 4(2), pp. 71-84.

De Coster, M. & Pichault, F. (1998). *Traité de sociologie du travail*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. 600 p.

Delavergne C. (2020). – « Au cœur des réformes, à partir des pratiques enseignantes : quel(s) changement(s) la formation professionnelle continue accompagne-t-elle ? ». In Gardiès C., Sognos S. & Fauré, L. (dir.), *Changement et professionnalisation*. Toulouse: Cépaduès, pp 149-168.

Demailly L. & de la Broise P. (2009) – « Les enjeux de la déprofessionnalisation ». *Sociologos* [En ligne], 4, consulté le 11 janvier 2021. URL : http://journals.openedition.org/sociologos/2305

Desportes M. (2005). – *Paysages en mouvement. Perception de l'espace et transports (XVIII^e^-XX^e^ siècle)*. Paris : Gallimard. 416 p.

Doyle W. (1986). – « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », p. 435-481, in M. Crahay & D. Lafontaine (Dir.), *L'Art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Labor, 507 p., coll. "Education 2000".

Dubar C. (2015). – *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 251 p.

Dubar C. & Thoemmes J. (dir.) (2013). – *Les temporalités dans les sciences sociales*. Toulouse : Octarès. 145 p., Collection Temporalités : Travail et Sociétés.

Dubar C. (2013). – « Temporalité, temporalités : philosophie et sciences sociales ». In Dubar C. & Thoemmes J. (dir.), *Les temporalités dans les sciences sociales*. Toulouse : Octarès. 145 p., Collection Temporalités : Travail et Sociétés.

Dubar C., Tripier P. & Boussard V. (2015). – *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin. 378 p., 4e édition.

Dumazedier J. (1962). – *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Seuil. 320 p.

Dumazedier J. (1974). – *Sociologie empirique du loisirs. Critique et contre-critique de la civilisation du loisir.* Paris : Seuil. 259 p.

Dumazedier J. (1988). – *Révolution culturelle du temps libre, 1868-1988*. Paris : Méridiens, 247 p.

Dupriez V. (2010) – « Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe ». *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7, consulté le 11 décembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/tfe/1492

Durkheim E. (2014 [1938]). – *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF. 432 p.

Duru-Bellat M., Farges, G. & van Zanten A. (2018). – *Sociologie de l'école: 5e édition*. Paris: Armand Colin. 336 p.

Elias N. (1996). – *Du temps*. Paris : Fayard. 230 p ., Essais.

Enriquez E. (1991). – *Les figures du maître*. Paris : Arcantère. 289 p., Histoire et émancipation.

Fabian J. (2006). – *Le temps & les autres*. *Comment l'anthropologie construit son objet* [traduit de l'anglais par E. Henry-Bossonney & B. Müller. Toulouse: Editions Anacharsis, 313 p., coll. "Essais".

Foucault M. (2014[1975]). – *Surveiller et punir*. *Naissance de la prison*. Paris : Gallimard. 362 p.

Garcia S. (2021). – « Quand les enseignants claquent la porte ». *La vie des idées*, [en ligne], consulté le 31 août 2021.
URL : https://laviedesidees.fr/IMG/pdf/20210629_profsdemission.pdf

Gardella E. (2014). – « L'urgence comme chronopolitique ». *Temporalités n°19*, mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 03 avril 2017. URL : http://temporalites.revues.org/2764

Goffman E. (1991). – *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Editions de Minuit. 573 p.

Grave B. (2016). – *Formes, dynamiques identitaires et professionnelles des chefs d'établissements privés du 1er degré : une typologie d'entretiens à partir de régimes de temporalités formatives et professionnelles*. Thèse en Sciences de l'Education. Université Montpellier 3. LIRDEF, 399 p.

Grave B. (2018). – « Moments et rythmes de l'engagement. Le cas de d'enseignants prenant la direction d'une école ». *Education Permanente*, 218, pp 53-63.

Griffin C. (2014). – « Les professeurs d'anglais "locuteurs narratifs" en France : vers une négociation positive des transitions professionnelles ». In Pérez-Roux T. & A .Balleux (dir), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. Paris : L'Harmattan, pp. 131-148.

Grossin W. (1996). – *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*. Toulouse : Octares. 268 p., coll. "Travail".

Hartog F. (2012 [2003]). – *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil, 321 p., coll. "Points Histoire".

Heidegger M. (1985). – *Etre et temps*. Trad. E. Martineau. Edition numérique hors commerce. 356 p.

Hughes E. C. (1996) – *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Éditions de l'EHESS. 345 p.

Husserl E. (1996). – *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. Paris : PUF. 224 p.

Jalabert R. (2010). – « Kairos : un concept important pour l'éducation et la formation » in *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010 [en ligne], consulté le 15 février 2020. URL : https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-j/Kairos.pdf/view

Janot-Bergugnat L. & Rascle N. (2008). – *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin. 224 p.

Jarty J. (2009). – « Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire ». *Temporalités* [En ligne], 9, consulté le 17 mars 2021. URL : http://journals.openedition.org/temporalites/1057

Jorro A. & De Ketele, J. (2011). – *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. 192 p.

Lanher S. (2016) – « L'estime professionnelle selon E C. Hughes ». *Terrains/Théories* [En ligne], 4, consulté le 26 mai 2021. URL : http://journals.openedition.org/teth/694

Lang V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF. 260 p.

Lantheaume F. (2008). – « De la professionnalisation à l'activité ». *Recherche et formation*, n°57, pp. 9-22.

Lantheaume F. & Hélou C. (2008). – *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant.* Paris : PUF. 173 p.

Le Bihan-Youinou B. & Martin C. (dir.) (2008). – *Concilier vie familiale & vie professionnelle en Europe*. Rennes : Presses de l'EHESP, 386 p.

Lothaire S.**,** Dumay **X. &** Dupriez V. (2012) – « Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 181, pp. 99-126.

Malinowski B. (1989[1922]). – *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard. 606 p.

Marcel J.-F. (2002). – « Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes ». *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp. 103-114

Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). – *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. 208 p.

Marcel J.-F. (2007). – « "Nouvelles" pratiques enseignantes et développement professionnel ». In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif, *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. pp. 129-142.

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*, 155, pp. 111-142.

Maroy C. & Cattonar B. (2002). – « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? ». *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 18, pp. 2-29.

Masselot P. & Robert A. (2007) – « Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques », *Recherche et formation*, n°56, pp. 15-31

Musso P. (2017). – « Et l'industrie naquit dans les monastères ». *Le monde diplomatique*, juillet, p 3.

Pérez-Roux T. (dir.) (2012). – *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. Rennes : PUR. 131 p.

Pérez-Roux T. & Balleux A. (dir) (2014). – *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. Paris : L'Harmattan. 258 p., coll. "Défi-formation".

Périer P. (2004). – « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire ». *Revue française de pédagogie*, 147, pp. 79-90.

Pineau G. (2000). – *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos. 208 p.

Pineau G. (2018). – « Conjuguer les temporalités pour en faire des rythmes formateurs ». *Education Permanente*, 217, pp. 9-20.

Prost A. (2010) – *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : ed. du Seuil. 370 p. Points.

Prost A. (2016) – « Réformes, rapports et commissions ». *Carrefours de l'éducation*, 41, pp. 17-29.

Poucet B. & Prost A. (2016). – « La réforme en éducation au XX^{e} siècle en France ». *Carrefours de l'éducation*, 41, pp. 11-15.

Poupeau F. & Garcia S. (2006). – « Pour une approche systémique de la crise de l'école ». *Revue du MAUSS*, 28, pp. 116-127

Rayou P. (2018/1). – « Pédagogie explicite ». *Recherche & formation* [en ligne], 1, consulté le 20 avril 2021. URL : https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3546

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

Rey A. (dir) (2006[1992]). – *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

Ricœur P. (1985). – *Temps et récit. Tome III : Le temps raconté*. Paris : Seuil. 426 p.

Ricœur P. (1997). – *L'idéologie et l'utopie.* Paris : Ed. Points. 410 p.

Ricœur P. (2000). – *La mémoire, l'histoire, l'oubli.* Paris : Seuil. 675 p.

Rigaux N. (2004/1). – « Le sens politique du volontariat. ». *Pensée plurielle*, 7, pp. 7-10

Robbes B. (2011). – « Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger ». *Spécificités*, 4, pp. 199-216

Robène L. & Bodin D. (2007/2). – « Le feuilleton aéronautique à la Belle Epoque ». *Le temps des médias*, 9, pp. 47-62

Robène L. (1998). – *L'Homme à la conquête de l'air. Des aristocrates éclairés aux sportifs bourgeois*. Tome 2, Paris : L'Harmattan, 514 p.

Roquet P. (2014). – « Rythmes dans les activités formatives et professionnelles : une compréhension des temporalités dans la construction des processus deprofessionnalisation ». *Phronesis*, 3 (4), pp. 56–61.

Roquet P., Gonçalves M.-J., Roger L. & Viana-Caetano A. P. (2013). – *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives*. Paris : L'Harmattan. 222 p.

Rosa H. (2014[2010]). – *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte, 153 p.

Rosa H. (2010[2005]). – *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte. 480 p.

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

Saujat F. (2011). – « L'activité enseignante ». In Maggi B, *Interpréter l'agir : défis théorique*. Paris : PUF, pp. 241-257.

Schön D. (1994). – *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques. 418 p.

Sembel N. (2014). – « De la réification à l'autonomie, les difficultés à penser sociologiquement le travail collectif des enseignants ». *Questions Vives* [En ligne], 21, consulté le 03 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/questionsvives/1525

Sinigaglia-Amadio S. & Sinigaglia J. (2017). – *Temporalités du travail artistique : le cas des musicien.ne.s et des plasticien.ne.s*. Paris : DEPS. 222 p. Questions de culture.

Sinigaglia-Amadio S. & Sinigaglia, J. (2015). – « Tempo de la vie d'artiste : genre et concurrence des temps professionnels et domestiques ». *Cahiers du Genre*, 2(2), pp. 195-215.

Sorel M. (2008). – « À propos de la professionnalisation : le retour du sujet... ». *Savoirs*, 17(2), pp. 37-50.

Talbot L. (2012). – « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces ». *Questions Vives* [En ligne], 18, consulté le 30 septembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/questionsvives/1234

Tardif M. (2013). – « Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? ». *Tréma* [En ligne], 40, consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/trema/3066

Thémines J.-F. & Tavignot P. (dir) (2019). – *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. 325 p., coll "éducation et didactique".

Thoemmes J. & Terssac G. (de) (dir.) (2006). – *Les temporalités sociales : repères méthodologiques*. Toulouse : Octarès. 187 p.

Vandamme P.-E. (2016). – « L'utopie du citoyen éclairé et les défis de l'éducation citoyenne », *La Revue Nouvelle*, 2, pp. 18-21.

Vinatier I. & Pastré P. (2007). – « Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante ». *Recherche et formation*, 56, pp. 95-108.

Wittorski R & Briquet-Duhazé S. (dir.) (2008). – *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan, 212 p.

Wittorski R. & Roquet P. (2013). – « Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels ». *Recherche et formation*, 72, pp. 71-87.

Wittorski R. (2008) – « La professionnalisation ». *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, [En ligne], 17, consulté le 12 février 2019, URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00339073/document

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 7

PARTIE 1. ELEMENTS DE CADRAGE : L'ETUDE DU TRAVAIL ENSEIGNANT A TRAVERS LA QUESTION DU RAPPORT AU TEMPS 12

CHAPITRE 1 : CLARIFICATIONS A PROPOS DU TRAVAIL ENSEIGNANT 13

1.1 Parler du travail enseignant, positionner le regard 13
1.1.1 Profession enseignante : l'aboutissement d'un processus 13
1.1.2 Figure du professionnel et redéfinition de l'acte de travail : la tâche, l'activité et la pratique 16
1.1.3 Professionnalité : les rapports au contexte de la pratique 19

1.2 Enjeux contemporains de la recherche sur les professionnalités 21
1.2.1 Les thématiques d'actualité 22
1.2.2 Déprofessionnalisation du travail enseignant : un constat toujours présent 23

1.3 Le travail défini dans sa finalité : le nécessaire rapport au temps 27
1.3.1 L'enseignement comme une pratique temporelle 27
1.3.2 Les enjeux de sens de l'action 29
1.3.3 La maitrise du temps comme instrument de pouvoir 30

CHAPITRE 2 : TRAVAIL ENSEIGNANT ET RAPPORT AU TEMPS 32

2.1 Le temps dans la recherche sur les professionnalités enseignantes : sortir du paradigme du temps métrique 32
2.1.1 Temps provisionnel et temps processuel dans la recherche en éducation 32
2.1.2 Le temps de travail des enseignants : de la liberté aux contraintes 34
2.1.3 Les temporalités enseignantes 37

2.2 Approche par le temps vécu : réintroduction du sujet 38
2.2.1 Une société au présent hypertrophié 39
2.2.2 Les liaisons intratemporelles : un outil pour articuler le temps vécu et la pratique 42
2.2.3 Vers une théorie de la déréliction temporelle 44
2.2.4 Temps et pouvoir, une approche chronopolitique 45

2.3 Comprendre le travail enseignant par l'étude du temps vécu 47

CHAPITRE 3 : OBJECTIVER L'INOBJECTIVABLE : DEFIS METHODOLOGIQUES DE L'ETUDE DU TEMPS VECU 49

3.1 Elaboration d'une méthode exploratoire en deux phases 51
3.1.1 Etudier le temps des acteurs 51
3.1.1.1 L'enquêté producteur de discours 51
3.1.1.2 L'enquêté observateur de lui-même 51
3.1.2 Le choix d'une approche compréhensive 53
3.1.3 Vers un traitement statistique de données qualitatives 54

3.2 Première phase de l'étude : des entretiens analysés par méthode mixte 55
3.2.1 L'analyse par codage ouvert 57
3.2.2 La phase de codage sélectif 60

3.3 Deuxième phase de l'étude : élargissement de l'enquête par questionnaires 64
3.3.1 La transposition des variables temporelles d'un construit qualitatif à une utilisation quantitative 64
3.3.2 Construction globale du questionnaire et conditions de sa passation 68

PARTIE 2. DECRIRE LES PROFESSIONNALITES ENSEIGNANTES PAR L'ETUDE DU RAPPORT AU TEMPS 70

CHAPITRE 4 : LES ENSEIGNANTS AU CŒUR DE L'ENQUETE : PRESENTATION DES POPULATIONS DE L'ETUDE 71

4.1 Les enseignants interviewés : calibrage d'un échantillon 72
4.1.1 La pluralité des positionnements 73
4.1.2 Calibrage par les variables sociologiques sexe et âge 74
4.1.3 Représentation géographique 75

4.2 Echantillon du questionnaire : contrôle des répartitions entre les professeurs des écoles et ceux du collège 79
4.2.1 Répartition des positionnements (élémentaire / collège) 79
4.2.2 Reprise des variables de calibrage des entretiens (âge / sexe) 81
4.2.3 Un échantillon exerçant majoritairement dans des villes moyennes 82

CHAPITRE 5 : PREMIERE ANALYSE DES ENTRETIENS : LES MENTIONS TEMPORELLES DANS LE DISCOURS DES PROFESSEURS 84

5.1 Figures du présent dans le discours des enseignants 84
5.1.1 Place de l'activité dans la vie professionnelle [TVP] 85
5.1.2 Représentations du temps libre [ACT] 88
5.1.3 Les organisations du travail [JTY] 89

5.2 Le passé convoqué 90
5.2.1 La longueur d'onde du passé [LOP] 90
5.2.2 La nature de l'expérience [PEX] 95
5.2.3 Les représentations du passé [RPA] 96

5.3 Le futur et les projections qui gouvernent le présent 98
5.3.1 La capacité de projection [LOF] 98
5.3.2 La nature des projets [NPR] 99
5.3.3 Les représentations du futur [INA] 100

5.4 Synthèse de la description des discours 101

CHAPITRE 6 : DES LIAISONS INTRATEMPORELLES AUX PROFESSIONNALITES : TROIS PROFILS D'ENSEIGNANTS 104

6.1 Faire émerger des profils de liaisons intratemporelles par l'outil statistique 104
6.1.1 Faire fonctionner ensemble les variables 104
6.1.2 Description des profils temporels par les modalités 107

6.2 De l'articulation des temps : émergence de plusieurs types de liaisons intratemporelles ... 112
6.2.1 La longueur des liaisons intratemporelles passées et futures 112
6.2.2 La teneur des liaisons intratemporelles gouvernée par le présent 113
6.2.3 Le fonctionnement des liaisons intratemporelles 115

6.3 Description, analyse et qualification des trois profils obtenus 116
6.3.1 La professionnalité de l'ajustement 116
6.3.2 La professionnalité de la maîtrise 117
6.3.3 Le profil de professionnalité du "faire face" 118

6.4 Synthèse de la deuxième partie : trois profils de professionnalités 119

PARTIE 3. GENESE ET MECANISMES DE TRANSMISSION DE SAVOIR-ETRE TEMPORELS CHEZ LES ENSEIGNANTS 121

CHAPITRE 7 : RYTHME ET ORGANISATION : LES INFLUENCES DU CONTEXTE SUR LA GESTION DU TEMPS 122

7.1 La structuration des temps de travail comme facteurs de rapports au métier : distinction entre premier degré et collège 122
7.1.1 De la culture professionnelle aux cultures spécifiques enseignantes 122
7.1.2 Le rythme dans l'enseignement : le prix de la flexibilité 124

7.2 Spécificités et inégalités dans les stratégies d'organisation du travail 128

7.3 Un brouillage des espaces générateur de rapports au temps de la pratique 133

CHAPITRE 8 : LA CONSTRUCTION SOCIALE DE L'ART D'HABITER LE TEMPS 135

8.1 Le genre, la famille et le métier 136
8.1.1 Enseignantes et enseignants : deux rapports au métier divergents 137
8.1.2 L'influence de la vie de famille : avoir des enfants et enseigner 142

8.2 Les temps du temps vécu : processus d'évolution dans les professionnalités 147
8.2.1 Au-delà de l'âge, une tendance à l'usure professionnelle 147
8.2.2 A la croisée du rapport au métier et de l'âge : la situation professionnelle 152

CHAPITRE 9 : APPRENTISSAGE DE SAVOIR-ETRE TEMPORELS 158

9.1 Héritage culturel et transmission de savoir-être temporels 158
9.1.1 Milieu d'origine et savoir-être temporels 159
9.1.2 Des savoir-être temporels hérités 161

9.2 Apprentissage incorporé : l'apprentissage par l'expérience 164
9.2.1 La pratique d'activités extrascolaires et gestion des temps 164
9.2.2 Mobilité dans le parcours professionnel : un temps spécifique à l'éducation 167

9.3 Apprentissage subjectivé : conceptions divergentes de l'apprentissage du métier 168
9.3.1 Une pratique en constante évolution 169
9.3.1 Un apprentissage révolu, basé sur les expériences antérieures 169

9.4 Synthèse de la troisième partie et étoffement des profils 172

PARTIE 4. L'INFLUENCE DU RAPPORT AU TRAVAIL DANS LA STRUCTURATION DU TEMPS VECU ET DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES176

CHAPITRE 10 : PERCEPTIONS ET PRATIQUES DU TRAVAIL ENSEIGNANT, EMERGENCE DE FORMES DE SENSIBILITE AU CONTEXTE 177

10.1 Définitions de la pratique par les motifs de satisfaction et les difficultés 177
10.1.1 L'enseignement est un « engagement » : primauté de la valeur symbolique 184
10.1.2 L'enseignement est une profession « libérale », qui permet la liberté 185

10.1.3 L'enseignement est une profession « déclassée » : un coût social trop élevé 186

10.2 Des définitions aux pratiques du travail enseignant 187
10.2.1 L'implication dans la vie de l'établissement en trois dimensions 188
10.2.2 L'influence de la relation avec les parents dans la professionnalité des enseignants 193
10.2.3 Trois degrés de sensibilité au contexte 196

CHAPITRE 11 : DE LA RESISTANCE AU MALAISE : LES EFFETS DE L'ACCELERATION DU TEMPS DE LA PRATIQUE 198

11.1 Les facteurs d'accélération du temps enseignant 198
11.1.1 Les réformes et leurs rythmes, une accélération des pratiques 199
11.1.2 Les prescriptions pédagogiques comme deuxième source d'accélération 203
11.1.3 La chronopolitique, une approche des jeux de pouvoir dans les espaces de pratique 206

11.2 Positionnements face au temps dicté : de l'assujettissement aux résistances 209
11.2.1 Des résistances qui questionnent le professionnel 209
11.2.2 La professionnalité encouragée vectrice de surcharge 211
11.2.3 Du temps imposé au malaise enseignant 212

CHAPITRE 12 : MANAGEMENT PRESENTISTE : IMPOSSIBLE PROFESSIONNALISATION ? 218

12.1 Management par le modèle : un autoritarisme invisible 218
12.1.1 Ode au mouvement permanent 219
12.1.2 L'instable chasse le stable : mutations temporelles de la pratique 220
12.1.1 Derrière la promesse de professionnalisation, la déprofessionnalisation 221

12.2 Professionnalités et inégalités des effets de management 223
12.2.1 Une majorité d'enseignants s'épuisent à coller au modèle 223
12.2.2 Rejeter le modèle et durer dans la carrière : un privilège d'hommes de milieux aisés 224
12.2.1 Les femmes d'origines modestes comme premières victimes de l'imposition des normes 225

12.3 Déprofessionnalisation, déréliction temporelle et perte de sens 226
12.3.1 L'enchevêtrement des temps, du macro-temporel aux conséquences micro-temporelles 226
12.3.2 Des professionnalités déterminantes de l'attention du présent 227
12.3.1 Perdre le sens par manque de temps 229

CONCLUSION 232

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 238

TABLE DES MATIERES 246

LISTE DES TABLEAUX 250

LISTE DES FIGURES 252

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Codage binaire par unité de sens – extrait du tableau disjonctif de la variable TVP 59

Tableau 2 : Nombre de variables disjonctives par thématiques temporelles..... 60

Tableau 3 : Résultats de la CAH sur les variables de la thématique travail/vie privée 62

Tableau 4 : Méthodes de création puis de transposition des 9 variables temporelles 66

Tableau 5 : Répartition disciplinaire des professeurs du collège interviewés..... 74

Tableau 6 : Répartition des entretiens (variables sexe/âge) 75

Tableau 7 : Présentation des enquêtés du panel 77

Tableau 8 : Présentation des fonctions occupées par les enquêtés de l'échantillon 80

Tableau 9 : Répartition disciplinaire des professeurs du collège interviewés..... 81

Tableau 10 : Répartition des questionnaires selon l'âge 82

Tableau 11 : Répartition des questionnaires selon le sexe 82

Tableau 12 : Répartition des établissements d'exercice de l'échantillon par taille de ville..... 83

Tableau 13 : Récapitulatif des variables temporelles et leurs modalités (entretiens)..... 102

Tableau 14 : Récapitulatif des variables temporelles et leurs modalités (questionnaires) 103

Tableau 15 : Description par les modalités de la catégorie 1 de profil temporel (Ni = 363) 108

Tableau 16 : Description par les modalités de la catégorie 2 de profil temporel (Ni = 171) 110

Tableau 17 : Description par les modalités de la catégorie 3 de profil temporel (Ni = 142) 111

Tableau 18 : Répartition des degrés d'enseignement dans les professionnalités 123

Tableau 19 : Degré d'enseignement à l'égard des professionnalités – résidus du test de khi-deux.... 124

Tableau 20 : Répartition des types d'organisation du travail dans les professionnalités 126

Tableau 21 : Ressenti du temps de travail à l'égard du degré d'enseignement..... 133

Tableau 22 : Répartition des sexes dans les profils de professionnalités 137

Tableau 23 : Le sexe à l'égard des professionnalités – résidus du test de khi-deux..... 137

Tableau 24 : Répartition des professionnalités en fonction de l'âge de l'enfant le plus jeune de la famille..... 146

Tableau 25 : Répartition des âges dans les professionnalités..... 148

Tableau 26 : Répartition des statuts des enseignants dans les professionnalités..... 154

Tableau 27 : La fonction occupée à l'égard des professionnalités – résidus du test de khi-deux 154

Tableau 28 : Taux global d'adhésion aux motifs de satisfaction et de difficulté par profil 179

Tableau 29 : Taux d'adhésion pour chaque motif de satisfaction par profil 180

Tableau 30 : Taux d'adhésion pour chaque motif de difficulté par profil..... 182

Tableau 31 : « Vous sentez-vous personnellement concerné par le malaise enseignant ? » – Répartition des réponses par profil de professionnalité 214

Tableau 32 : Le malaise enseignant à l'égard de la variable travail/vie privée – résidus du test de khi-deux 215

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Nuage de points de l'ACM sur les variables binaires travail/vie privée (dim. 1 et 2) 61

Figure 2 : Nuage de points de l'ACM sur les variables binaires travail/vie privée (dim. 3 et 4) 61

Figure 3 : Arbre hiérarchique et graphique du gain d'inertie sur l'ACM travail/vie privée 62

Figure 4 : Définition du futur par les enseignants, nuage de mots 65

Figure 5 : Répartition géographique des entretiens 76

Figure 6 : ACM des variables temporelles (questionnaires) 105

Figure 7 : CAH sur l'ACM des variables temporelles (questionnaires) 106

Figure 8 : Schéma de la configuration genrée de la parole sur les enfants des enquêtés 141

Figure 9 : Représentation graphique de la répartition des âges 149