

## LES PROFESSEURS DES ÉCOLES EN COURS DE CARRIÈRE : ÉPREUVES ET TEMPORALITÉS DU MÉTIER

Thierry Bouchetal

ADRESE/CIRNEF | « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle »

2017/3 Vol. 50 | pages 11 à 29

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337317

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2017-3-page-11.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour ADRESE/CIRNEF.

© ADRESE/CIRNEF. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Les professeurs des écoles en cours de carrière : Épreuves et temporalités du métier

Thierry BOUCHETAL\*

**Résumé :** La question du temps chez les professeurs des écoles fait l'objet de discours contradictoires entre raillerie, (manque de) disponibilité et contrainte organisationnelle. Ainsi, les temps de l'activité professionnelle, du parcours dans le métier et de la vie personnelle s'entremêlent et parfois s'opposent. Pour mieux comprendre ce qui fait épreuve sur une temporalité longue dans le travail des professeurs des écoles, nous avons recueilli des récits professionnels de maîtres en cours de carrière. Après analyse, nous remarquons que les épreuves citées s'ancrent simultanément dans trois temporalités (la journée de travail, la durée d'un poste, l'avenir), dessinant de la sorte un système d'épreuves dans le métier et un équilibre temporel fragile chez les enseignants.

**Mots-clés :** Professeur des écoles. Épreuve. Temporalité. Parcours professionnel. Récit de vie professionnelle.

---

\* Maître de conférences en Sciences de l'éducation, *Laboratoire Éducation, Cultures & Politiques (EA 4571)*, Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF), Université Lumière Lyon 2.

Dans les différents propos sur le métier de professeur des écoles, la question du temps semble récurrente. Ainsi le discours social désigne un métier réputé pour le temps libre qu'il octroie, oscillant entre la raillerie sur de longues vacances et la possibilité salubre de dégager du temps pour d'autres engagements. Pour les organisations professionnelles, les revendications collectives cherchent au contraire à faire reconnaître l'augmentation du volume horaire<sup>1</sup> des activités hors temps de face à face avec les élèves. La parole institutionnelle<sup>2</sup>, de son côté, œuvre régulièrement en faveur d'une réglementation et d'une modulation du temps de service des enseignants du premier degré (à la différence du secondaire), comme par exemple lors de l'instauration de temps de concertation obligatoire (suite aux lois d'orientation de 1989-1991) ou bien encore avec la mise en place d'un dispositif d'aide personnalisée des élèves, en 2008, qui occasionna une réorganisation partielle du temps scolaire<sup>3</sup>. Plus communément, les enseignants, qui déclarent travailler en moyenne 44 h par semaine<sup>4</sup>, répètent volontiers manquer de temps pour « boucler le programme » ou bien encore mener à bien certaines tâches jugées administratives. Que se cache-t-il derrière ces contradictions? Désignent-elles le résultat d'évolutions de l'activité professionnelle? Sont-elles le fruit de tensions entre le monde du travail et la sphère personnelle? Modifient-elles sur une temporalité plus longue la trajectoire professionnelle, sans doute moins prévisible que ne le laisse supposer « la garantie d'un emploi à vie »?

Nos recherches (Bouchetal, 2015) ont pointé le fait que le développement professionnel (Wittorski, 2007; Marcel, 2009) des enseignants du primaire, au sens d'une construction par le sujet de compétences professionnelles, articulée à des transformations identitaires, s'envisage de moins en moins comme une suite logique et ordonnée, qui impliquerait de façon quasi systématique de passer par des débuts professionnels ardues pour accéder ensuite au rang de maître chevronné, paré à affronter toutes les difficultés. Cette approche très séquencée d'une carrière (Huberman, 1989) cache de multiples dynamiques d'investissement dans le travail (Lantheaume & Hérou, 2008), avec des durées et des intensités variables, tout autant perméables aux situations et aux environnements de travail qu'à la singularité des parcours personnels. Un premier recensement de ce qui fait obstacle et dilemme dans l'activité enseignante (Tardif & Lessard, 1999; Dubet, 2008) - telles que les évolutions du rapport au savoir, les demandes sociales hétéroclites

---

1. Par exemple, l'enquête du SNUipp-FSU « *La vérité des prix sur le temps de travail des enseignants* » (2012).

2. Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale n° 2012-070 « *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes* » (2012).

3. Nous pourrions également évoquer la réforme des rythmes scolaires (Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013) qui impacte l'organisation du travail enseignant.

4. Note d'information-DEPP- N°13.12-juillet 2013.

ou la succession soutenue des injonctions institutionnelles - nous informe de l'engagement des personnes, au-delà du prescrit, pour tenter de réajuster leurs actions. Le cas échéant, cela n'écarte en rien la mobilisation éventuelle de stratégies d'esquive, voire de renoncement (Barrère, 2002).

Ainsi, la possibilité ou non de faire face dans la durée à ce travail complexifié et parfois contrarié, conduit à s'interroger, d'une part sur la teneur des épreuves rencontrées et d'autre part sur leurs inscriptions dans les différents cycles temporels vécus par l'enseignant (temps de l'activité, de la carrière, de la vie personnelle). Une prise en compte de la spécificité de l'enseignement dans le premier degré (polyvalence des enseignements, jeune âge des élèves, gestion d'un même groupe d'élèves à la journée) doit également permettre de porter un éclairage singulier sur l'origine de ces épreuves. Nous faisons l'hypothèse que de la capacité à dénouer ces épreuves dans des temporalités concordantes découlent tout à la fois les contours d'une carrière enseignante durable et la constitution d'une professionnalité vivante. Autrement dit, il s'agit non seulement de résoudre « une équation temporelle personnelle » (Grossin, 1996), mais également de contribuer, de façon analogue, à la résolution (collective) d'équations professionnelles au service du travail ordinaire.

Dans une première partie, nous revenons sur les notions d'épreuve et de temporalité, dont l'articulation a guidé nos choix méthodologiques. Nous présentons ensuite nos résultats, organisés autour de trois temporalités significatives pour les professeurs des écoles, que nous proposons enfin de discuter.

## **Épreuve et temporalité : des notions complémentaires pour la lecture des parcours professionnels**

La notion d'épreuve a été caractérisée avec la sociologie pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1991) comme un outil d'analyse privilégié des mécanismes de fabrication des individus, aussi bien dans une perspective biographique que dans une perspective sociale. Ces auteurs ont exploré les ressorts de l'engagement des sujets dans leurs rapports aux autres et aux institutions. Ainsi, ils ont pu recueillir les paroles singulières de personnes tentant d'explicitier leurs positions, argumentant leurs décisions, lors de situations de désaccords, de conflits ou de choix. Cela a donné lieu à une première différenciation entre des « épreuves légitimes » (soumises à des contraintes connues) et des « épreuves de force » (des affrontements directs sans règle préalable). Ces expériences ont révélé une vie sociale cristallisée autour d'épreuves, et mettant en jeu à chaque fois un certain type de relations humaines (les « cités »). Plus récemment, Boltanski (2009) envisage une nouvelle catégorisation, moins figée dans le temps et l'espace : les « épreuves de vérité » dont la visée demeure la mise en conformité de ceux qui les affrontent, les « épreuves de réalité » qui sont le théâtre de la confrontation

«des prétentions d'êtres humains» (p. 159) et dont les résultats incertains peuvent déborder les cadres préétablis, et les «épreuves existentielles», à la dimension certes plus subjective, mais dont la répétition chez différents individus prend un sens social. En somme, l'épreuve, qui ne peut pas être simplement réduite à un événement ou à une difficulté temporaire, traduit une tension plus fondamentale entre des principes, des valeurs, des positionnements... Sa résolution (ou son absence de résolution) a des conséquences sur les trajectoires individuelles tandis que la divulgation de différentes épreuves sur une grande période permet de saisir les évolutions des contextes sociaux et professionnels.

La question du temps a fait l'objet d'un traitement sociologique pour se départir d'une vision contemporaine d'un temps accéléré, qui échappe pour tout un chacun, en toutes circonstances de la vie. Grossin plaide en faveur d'une définition qui prend en compte la multiplicité des temps, situant l'homme au cœur «d'un milieu temporel c'est-à-dire dans un ensemble de temps emboîtés et entrecroisés : les siens, ceux des autres, ceux de la nature, ceux du travail, ceux du loisir et des rites sociaux» (1996, p. 12). Aussi il propose de considérer le sens de la temporalité selon une «équation temporelle personnelle» composée des cinq éléments suivants (pp. 145-148) :

- L'«orientation temporelle» qui permet de se situer chronologiquement, avec ou hors des repères habituels;
- L'«horizon temporel» qui lie le présent aux dimensions du passé et du futur, en soulignant qu'« aucun projet ne s'élabore sous des aspects réalisables s'il ne met à profit des expériences passées, explicitement ou non, et s'il ne s'inscrit dans un futur défini : une date (dans deux ans), une situation (quand j'aurai fini mes études), une circonstance (une fois marié) »;
- La «disponibilité temporelle» qui se définit comme «l'ouverture de la personne aux temps d'autrui»;
- La «gestion temporelle» qui incite à «une distribution harmonieuse des temps, en quantité et en qualité»;
- La «création temporelle» ou la nécessité des hommes à «produire des temps à eux, chacun pour son compte, qui relèvent de leurs décisions» pour permettre «un investissement passionné de l'être dans ce qu'il fait».

Nous rajoutons que, selon Bouffartigue (2012), les stratégies déployées pour essayer de résoudre cette équation dépendent fortement, de certaines caractéristiques sociales, comme particulièrement le niveau de qualification professionnelle et le genre, rendant ainsi plus ou moins aisé un rapport autonome aux temporalités.

D'un point de vue méthodologique, le recours au récit de vie (Bertaux, 2010) s'est imposé pour accéder à ce qui fait épreuve sur une temporalité longue dans le travail des professeurs des écoles. Nous avons volontairement restreint, dans la sollicitation initiale, le récit à sa dimension professionnelle en formulant l'hypothèse que les incursions du champ personnel dans les propos tenus seraient révélatrices d'une imbrication significative. Pour

mener à bien notre recherche, nous avons invité des enseignants du primaire (N=22) en cours de carrière (entre 7 et 27 ans d'ancienneté) « à raconter ce qui les avait amenés au métier de professeur des écoles et quel avait été leur parcours jusqu'à aujourd'hui ». Notre échantillon a été déterminé, par choix raisonné et par construction progressive, parmi des maîtres d'école en situation « ordinaire » d'enseignement (c'est à dire sans bifurcation définitive au sein de l'Education nationale vers des postes de formateurs ou de l'enseignement spécialisé). Ils nous ont livré des récits de vie professionnelle souvent organisés autour d'une trame chronologique, parfois hésitante, égrainant tout à la fois une succession de postes occupés et une série de faits plus ou moins marquants ayant occasionné ces changements. L'analyse du corpus a permis à la fois de saisir la singularité de chaque récit (tant dans les caractéristiques de sa narration que dans le contenu avancé) et à la fois de relier, par comparaison, ces particularités afin d'établir des récurrences. La mise en mots des épreuves et les commentaires associés engendrent aussi des rapprochements, à partir de périodes différentes, sur une thématique itérative (par exemple l'évolution des relations avec les parents d'élèves). Le récit donne alors accès à une double temporalité (Baudouin & Frétigné, 2013, p. 102) : « une temporalité raccourcie, propre au temps de l'effectuation de l'épreuve, et une temporalité résultative, couvrant la période de l'efficience de l'épreuve ». En somme, l'épreuve fixe le récit en lui donnant du relief, et le récit met en valeur l'épreuve en lui conférant toute son épaisseur.

## Résultats

Les professeurs des écoles ont exprimé leurs trajectoires avec plusieurs types de références temporelles (dates, événements, durées plus ou moins précises, repères relatifs...). Après analyse, nous remarquons que les épreuves citées s'ancrent régulièrement, et parfois simultanément, dans au moins trois temporalités structurantes pour notre enquête : la journée de travail, la durée d'un poste, l'avenir. Nous les présentons en les articulant avec la classification de Boltanski, exposée précédemment.

### *Le temps du quotidien : des épreuves de vérité*

Si les récits s'ordonnent avec les différents postes occupés, ils s'incarnent plus facilement avec des « micro-restitutions », plus ou moins partielles, de journées de classe, qui ne présentent pourtant rarement d'événements décisifs, mais qui renseignent plutôt sur ce qui donne sens et pose question dans le quotidien du travail.

En premier, ce qui fait épreuve pour ces enseignants, c'est le sentiment contradictoire d'une certaine solitude dans la classe et d'un rapport direct, sans filtre, avec les autres acteurs de l'école primaire. Le nombre de collègues

par école (entre un et dix) amène à devoir composer, pour le bon fonctionnement de la structure, avec un minimum de règles communes, d'accords pour le partage des locaux et du matériel collectif, ou bien encore la gestion des services telle que la surveillance des récréations. Cela s'appuie souvent sur des directives institutionnelles, parfois retraduites selon des spécificités locales liées à l'histoire et la situation de l'établissement. Lorsque des dimensions plus pédagogiques entrent en jeu, cela donne lieu à des approches plus contrastées comme l'explique Fabienne (43 ans, 20 ans d'ancienneté) :

« C'était avec la collègue, il n'y a pas eu de souci au niveau relationnel mais on n'avait pas la même approche avec les enfants... c'était assez difficile... par exemple quand on convoquait les parents, on n'avait pas la même perception... en gros elle n'encourageait jamais, moi ce n'était pas ma conception de l'éducation ».

Nombre de collègues ont régulièrement souligné dans leurs propos l'importance de « la bonne ambiance » pour travailler au quotidien, voire le besoin d'être ensemble en donnant une place inattendue, dans le rythme de la journée, au repas de midi. C'est le temps des derniers réglages mais aussi, pour Olivier (34 ans, 12 ans d'ancienneté), le temps des échanges exutoires :

« Qu'est-ce qui se dit... ce n'est pas toujours évident mais quand tu es en difficulté tu peux dire « j'ai essayé ça mais ça n'a pas marché » ou bien « je suis en train de travailler sur ça, t'aurais pas des docs » et puis souvent c'est un moment où tu te lâches : « Lui, qu'est-ce qu'il est pénible, elle qu'est-ce qu'elle est... », ça a un rôle... cathartique je crois... je pense qu'on est dans un métier où c'est tellement prenant, on ne peut pas tout garder pour soi ».

Le reste de la journée, c'est plutôt le sentiment de solitude qui prédomine. Il est la conséquence de l'organisation de la scolarité dans le premier degré, à savoir la prise en charge par un seul adulte de référence d'un groupe d'enfants, souvent entre vingt et trente. Cet isolement, dont parlent les enseignants, présente deux dimensions : d'une part il y a le manque de « retours » d'un autre adulte sur ce qui est fait et dit dans la classe à travers l'enchaînement des séances d'apprentissage. D'autre part est exprimé un fort embarras à faire vivre conjointement les avancées du groupe classe et celles de certains élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Comment répondre aux besoins de chacun ? Quelles priorités se donner ? Comment appréhender, voire se préserver, face à des moments de crispation aigüe ? À la déception profonde de ne pas pouvoir accompagner tous les élèves, s'ajoute la fatigue, et certains jours le fait « de ne plus pouvoir supporter le bruit des enfants et de rentrer épuisée le soir » (Nadine ; 43 ans, 21 ans d'ancienneté). Des solutions peuvent s'esquisser à travers le collectif des enseignants :

« Pendant deux ans j'ai eu des élèves qui étaient très durs et on en discute beaucoup pour évacuer un peu... ma directrice est à côté de

moi et, elle ou moi d'ailleurs, quand il y a un élève où ça ne va pas, elle me le donne pendant un petit temps, le temps de souffler ». (Fabienne)

Le second point, qui dans le quotidien du travail fait épreuve, est la forte imbrication entre les différents acteurs de l'école : parents d'élèves, mairie, autres professionnels de l'enfance... Lorsqu'il s'agit de nouer des partenariats efficaces pour trouver une solution à certains problèmes ou envisager de nouveaux projets (par exemple la construction de nouveaux bâtiments, les « luttes » pour une ouverture ou contre une fermeture de classe), les relations de proximité sont saluées. Mais l'omniprésence, voire l'ingérence au quotidien, fait souffrir :

« Pour nous, à la différence du collège ou du lycée, les parents ouvrent la porte et ils sont tout de suite sur l'institut! » (Karine; 37 ans, 12 ans d'ancienneté)

La place des parents à l'école attise le débat entre professeurs; la question peut même prendre des tournures différentes pour un même enseignant selon les expériences de son parcours :

« Avant je ne cherchais pas à me protéger, les parents arrivaient, me posaient des questions, je répondais, j'essayais même de beaucoup expliquer... et j'ai appris à très peu expliquer parce qu'en fait, les parents... ce qui relève de la pédagogie ce ne sont pas les réponses qu'ils attendaient... dans cette école, plus j'expliquais, plus les parents revenaient tout le temps... Là, il a eu une punition, est-ce que vraiment il la méritait... là le cousin dans son école il fait ci et pourquoi vous ne le faites pas ». (Estelle; 47 ans, 26 ans d'ancienneté)

De même les relations avec la mairie, collectivité qui détient les compétences de gestion des locaux scolaires et d'organisation des temps périscolaires, sont parfois envenimées par la considération ou non des nécessités matérielles de l'école. Jean-Marc (47 ans, 28 d'ancienneté), nommé au départ directeur d'une école à quatre classes, déclare « y avoir laissé des plumes » :

« Avec ces élus ça a été un véritable combat pour avoir des locaux adaptés, ne pas rester dans un bungalow, on était pourtant passé de 80 élèves à 140 en peu de temps ».

Ces récits de journées tout à la fois standardisées et contextualisées selon les classes sont portés à leur paroxysme avec la formulation par Emmanuel (37 ans, 13 ans d'ancienneté) d'une journée-type qui déborde :

« Arriver le matin à l'école et faire les photocopies, sachant que chez nous pour faire des économies on fait les photocopies sur du A3 et on découpe au massicot... ensuite aller dans la classe et préparer le tableau, le matériel... préparer aussi les affichages didactiques... préparer les cahiers, si on est au CP il faut préparer les lignes d'écriture... et puis après toutes les petites choses qu'on ne voit pas et qui se rajoutent c'est-à-dire l'enfant handicapé pour qu'il



y ait un protocole d'accueil donc une réunion pour la rédaction du protocole d'accueil... faire les signalements au réseau pour les enfants en difficulté... d'abord rencontrer les parents, après rencontrer les collègues du réseau d'aide... ensuite téléphoner à l'orthophoniste d'un enfant pour faire le point... s'occuper des PAI<sup>5</sup> pour les enfants qui ont des problèmes de santé... voir s'ils sont à jour, voir si on a les médicaments... en fait c'est sans fin... il y a toujours quelque chose à faire... »

Ainsi, ces maîtres d'école sont confrontés dans leurs activités quotidiennes à des « épreuves de vérité », sans doute amplifiées à l'occasion de la gestion des premières classes, ou redécouvertes après plusieurs années avec la nécessité par exemple d'enseigner toutes les disciplines. Il s'agit en ces circonstances de faire avec les normes en place (celles de l'institution, de la formation, des collègues de l'école) et de se forger une professionnalité vivante, première ressource pour d'éventuelles épreuves à venir. Cependant, quand les irrégularités prennent le pas sur des routines efficaces, alors la journée d'école ne s'inscrit plus dans une nécessaire stabilité. L'accumulation des épreuves et la difficulté à les résoudre dans une temporalité acceptable interrogent en conséquence la continuité sur un poste.

### **La durée d'un poste : des épreuves de réalité**

Une fois le concours réussi et la formation validée, choisir un poste est une démarche pleine d'incertitudes car les débuts de carrière sont marqués par la distribution aléatoire des postes restés vacants suite au mouvement des enseignants titulaires. Classes de l'enseignement spécialisé, postes fractionnés entre plusieurs écoles, classes en zones dites sensibles ou en zones rurales excentrées... sont le lot des débutants, autant de formats scolaires éloignés de la représentation rêvée. Face à cette épreuve, les réactions divergent : les uns s'en accommodent découvrant là l'occasion de parfaire leur formation au contact du terrain, les autres ne trouvent pas leur place, souffrant d'une sorte de relégation. « Etre à sa place » ou « ne pas être à sa place », l'expression est revenue plus d'une fois dans les propos des enseignants. Plus l'expérience (douloureuse) d'un poste non souhaité perdure, plus cela interroge le sens de l'activité au quotidien pour au final fragiliser l'engagement dans le métier.

À ce titre, deux types de poste méritent une attention toute particulière dans l'analyse des récits de vie professionnelle. Le premier concerne le poste de titulaire remplaçant, c'est à dire être nommé comme titulaire, non d'une classe, mais d'une fonction qui conduit à effectuer les remplacements

---

5. Projet d'Accueil Individualisé.

de maîtres sur un territoire donné pour des durées extrêmement variées<sup>6</sup>. Occuper un tel poste suscite des réactions très tranchées, comme chez Karine :

« Je déteste ! Parce que j'aime bien avoir ma classe... je n'aime pas du tout passer d'un endroit à l'autre parce que tu arrives et on ne te connaît pas, tu es le bouche-trous... je trouve que les enfants ne s'intéressent pas du tout... et puis tu n'as pas le temps de discuter avec les collègues puisque tu repars... il faut qu'en cinq minutes tu connaisses tout le fonctionnement de l'école et après pendant trois jours, débrouille-toi et au revoir ! » (Karine ; 37 ans, 12 ans d'ancienneté)

À certaines périodes de la carrière, cela peut relever d'une autre décision, comme celle de se détacher temporairement des exigences de la vie d'une classe sur une année scolaire, ce dont témoigne clairement Emmanuel :

« Remplaçant c'était le moyen à court terme de faire une sorte d'électrochoc pour arrêter de travailler jour et nuit... pour me dire, c'est un métier qui me plaît mais ce n'est qu'un métier... pour me dire je ne suis pas Soeur Térésa qui investit toute sa vie pour les autres, j'ai aussi ma propre vie, il faut que je trouve un équilibre ». (Emmanuel)

Le second type de poste assez emblématique de ces épreuves qui bousculent le positionnement professionnel est de devoir partager la responsabilité de la classe. Bien sûr, pour être plus précis, partager « sa » classe ou compléter « la » classe d'un collègue ne résulte pas tout à fait d'une démarche identique : pour les premiers il s'agit très souvent d'une décision personnelle<sup>7</sup>, pour les autres le choix est plus subi. Frédéric (40 ans, 16 ans d'ancienneté), nommé en « décharge » de quatre directeurs, mesure les avantages et les inconvénients d'une telle expérience :

« On pioche un peu partout, on est très observateur sur les méthodes des collègues, comment fonctionnent les directeurs... cela a duré trois ans, je n'aurai pas continué plus longtemps, il me tardait d'avoir une classe à moi que je puisse mener de bout en bout. Autant c'est très formateur, autant le maître qui fait des quarts de décharge est considéré comme un sous-enseignant de la part des parents, des élèves qui ne considèrent pas l'autorité du maître qui vient un jour. J'ai aussi rencontré un directeur qui n'avait pas pris en fin d'année les notes que j'avais mis aux élèves ».

Un autre rapport au temps se met en place : ne voir les élèves et les collègues qu'une ou deux journées par semaine conduit à ne prendre en charge qu'une

6. Les absences des enseignants peuvent avoir des causes très différentes : maladie, garde d'enfant malade, congé maternité, congé parental, formation, convocations diverses...

7. Les raisons sont nombreuses : le temps partiel, la fonction de directeur, la mission de formateur...

partie des disciplines à enseigner et à programmer son travail sur un rythme plus hebdomadaire. Cela nécessite *a minima* une pratique explicitée entre les deux maîtres titulaires, posant un regard nouveau et réflexif sur l'activité effectuée. Pour Martine (50 ans, 25 ans d'ancienneté), qui travaille à temps partiel depuis plus de dix ans dans la même école, la « nouveauté vient de l'extérieur », changeant chaque année de collègues et se laissant ainsi la possibilité de modifier ses pratiques.

Ainsi, avoir ou ne pas avoir sa classe apparaît tout au long du parcours comme une épreuve potentiellement récurrente mais aux conséquences réversibles. Selon les temporalités et les situations, cela peut servir d'indicateur des variations d'engagement dans le métier. Mais une autre dimension met fréquemment les enseignants titulaires d'un poste en tension : comment concilier territoire de nomination et lieu de vie personnelle ? Si la disparition des logements de fonction n'a fait qu'entériner une pratique sociale de séparation du lieu de vie et du lieu professionnel, l'éloignement de l'école ne s'accorde pas favorablement avec la vie familiale et les journées décrites précédemment :

« Les kilomètres c'est usant en plus de la classe... les jeunes collègues qui ont une heure de route aller et une heure de route retour, qui ont leurs enfants le soir à la maison ne sont pas dans des conditions optimums ». (Fabrice ; 43 ans, 16 ans d'ancienneté)

L'analyse comparative des parcours professionnels indique que pendant une longue période (les dix à quinze premières années) le choix des postes et la façon de s'inscrire durablement sont indexés en priorité à la situation personnelle, en particulier la présence d'enfants. Le choix d'un niveau d'enseignement spécifique ou d'un projet typique semble relégué au second plan. Ainsi, rester dans une école dépend aussi de la capacité à aménager et à maintenir un équilibre périlleux entre différentes temporalités comme l'explique Florence :

« J'essaye de ne pas avoir à travailler à partir du moment où j'ai récupéré mes enfants, vers 17h-17h30, jusqu'au moment où je les couche vers 20h30... après du coup je travaille le soir, vis-à-vis de mes enfants finalement c'est bien... mais par rapport à mon mari c'est peut-être moins bien [rires]. »

En conséquence, « se mettre à temps partiel » est régulièrement cité comme une des solutions mobilisées pour réguler un métier qui ne s'accorde décidément pas toujours avec sa réputation :

« Il me faut du temps pour réfléchir à mon travail, cogiter, avancer... et puis c'est un choix aussi pour une qualité de vie, pour profiter des enfants maintenant... » (Martine)

L'enchaînement des postes est également soumis à certaines décisions du pilotage institutionnel avec les mesures de carte scolaire (près d'un maître

sur deux interrogés a été l'objet dans sa carrière d'une fermeture de classe). L'évolution dans le métier se conjugue avec les remaniements identitaires professionnels et personnels : on change surtout de classe en raison d'une difficulté du quotidien qu'on ne résout pas dans le temps et qui commence à « ronger » l'engagement dans le travail ; on change aussi de classe s'il est difficile de concilier vie professionnelle et vie personnelle. Ces « épreuves de réalité » se développent à l'occasion d'un affrontement plus marqué entre des principes, comme c'est le cas dans certaines situations où les logiques des acteurs se font face. On peut bien sûr faire allusion aux parents d'élèves, aux élus, aux autres professionnels de l'enfance qui côtoient les enseignants au quotidien, dans un rapport de plus en plus direct et exigeant, faisant valoir des attentes hétéroclites. Si ces revendications ne trouvent pas un cadre d'expression normalisée, alors les personnes sont fragilisées.

### **L'avenir professionnel : une épreuve existentielle**

Revenant facilement sur leurs premiers pas dans ce métier, décrivant souvent avec ardeur le quotidien de leur activité et finalement leur évolution dans le travail, la plupart des professeurs des écoles de notre échantillon envisage cependant leur avenir professionnel avec circonspection. Si le futur proche se conçoit autour de quelques défis assez précis à relever, la fin de carrière inquiète fortement.

Une fois que les enseignants ont trouvé la configuration de travail désirée, ils souhaitent alors se donner du temps pour développer une expertise sur leur niveau d'enseignement. Par exemple, pour les maîtres exerçant ou ayant exercé en CP (classe généralement dévolue à un apprentissage systématisé de la lecture), l'objectif après quelques années d'expérience avec ces élèves est de s'affranchir d'une méthode de lecture prescrite pour construire un dispositif plus personnel comme le présente Virginie (41 ans, 14 ans d'ancienneté) :

« L'année dernière j'ai changé de méthode de lecture et c'était un peu lourd de mener de front cette méthode et autre chose, là je me suis dit « bon maintenant il faut que j'arrête, je suis suffisamment capable, je suis capable de faire des choses ! »

Le souci premier de favoriser la réussite de tous les élèves avec une approche la plus ajustée possible se prolonge incontestablement par une volonté de plus grande liberté professionnelle. Il peut s'agir aussi de fonder de nouvelles relations avec les élèves (en se formant par exemple à « l'écoute active » pour Martine), ou bien encore de s'aguerrir à l'usage de nouveaux outils comme pour Fabienne qui veut donner plus de place aux nouvelles technologies dans son enseignement :

« Cette année j'ai un TBI [Tableau Blanc Interactif] dans ma classe... il faut que je refasse un peu par rapport à ça... c'est vrai que ça met toujours en mouvement, toujours à la recherche quand on fait

sciences, histoire, géo... rechercher des docs pour que cela soit plus vivant... » (Fabienne)

En se testant sur un aspect très précis de leur activité, ces enseignants font reculer la peur d'un ennui intellectuel latent, où « la classe tourne » avec des routines professionnelles certes efficaces mais par trop répétitives.

Pour autant, lorsque ces professeurs des écoles estiment « avoir fait le tour d'un poste », ils s'essayent à un autre niveau d'enseignement, passant par exemple de la maternelle aux classes de CM et réciproquement. L'écart d'âge est parfois source de surprise, et la (ré)adaptation ne se réalise pas sans effort :

« Pour moi trois cycles, trois métiers... ce n'est pas du tout la même façon de faire, ce n'est pas du tout le même travail, pas la même approche... et puis les enfants ne sont pas du tout les mêmes entre trois et onze ans. » (Fabrice)

La polyvalence, revendiquée comme un des éléments importants du choix de ce métier, est alors réinterrogée :

« Il y a des matières qui sont plus difficiles pour moi où je ne suis pas spécialiste... nous les enseignants du premier degré, je pense qu'il y a des matières que l'on évite, que l'on fait moins bien où il faut plus suivre le manuel pour y arriver... » (Karine)

Certains enseignants après quinze ou vingt ans d'ancienneté déclarent dans ces circonstances « débiter à nouveau », d'autres redoutent le changement vers la maternelle (la peur de « l'ennui intellectuel » et, au contraire, de « ne pas être assez inventif ») ou bien vers les classes de grands (la peur de « ne pas avoir assez d'autorité » ou de « ne pas être au niveau pour certaines matières »).

En se projetant dans une temporalité plus lointaine, ces maîtres prennent conscience, au regard du recul de l'âge de départ légal en retraite, qu'ils appartiennent à une génération qui inaugurerait la pratique du métier au-delà de soixante ans. Cette perspective enthousiasme peu Fabrice :

« J'ai peur de ne pas tenir le coup, je ne sais pas à soixante ans comment faire pour être encore instit parce que c'est quand même prenant et crevant... avec autant d'efficacité et de pêche... je vois les collègues qui arrivent vers cinquante-cinq ans maintenant, ils sont quand même bien fatigués ! »

Cette peur de l'usure prend tout son poids au regard du choix originel pour ce travail, le rapport à l'enfance, avec en quelque sorte l'appréhension de plus être à la hauteur. Cette inquiétude étant peu reconnue par l'institution et par la société, les enseignants appréhendent ce temps sans véritable issue, comme le constate Karine : « Le problème c'est que je ne me vois pas faire autre chose ! ». Ce propos, commun à de nombreux professeurs, ne reçoit en réponse qu'une maigre offre d'évolution professionnelle : devenir directeur est plutôt perçu comme une épreuve à retarder tant elle semble concentrer

la plupart des épreuves du quotidien ; s'investir dans la formation ou l'enseignement spécialisé correspond plus à des parcours marqués d'expériences singulières dans ces domaines.

Ne « plus pouvoir faire son métier correctement » (Estelle) à l'occasion d'un poste ou avoir peur de ne plus pouvoir bien le faire durablement, et ce pour les différentes raisons évoquées, apparaissent comme une seule et même épreuve, au caractère insurmontable, laissant planer un doute sur les suites des parcours professionnels de ces enseignants. Cette « épreuve existentielle » révèle une perception écornée de soi comme enseignant, telle que nous l'avons vue avec les postes fractionnés subis ou bien les classes qui concentrent les difficultés scolaires avec l'impossibilité de répondre à toutes les demandes.

## **Système d'épreuves et parcours d'enseignants : quelle articulation ?**

Les récits des professeurs des écoles de notre corpus témoignent de trajectoires professionnelles qui s'organisent selon une variété de rythmes et d'engagements dans le travail, impulsés aussi bien par l'évolution des situations professionnelles que par celle des situations personnelles. Ainsi, les carrières des enseignants du premier degré sont traversées, comme nous l'avons observé, par un régime d'épreuves standardisées, mais aux combinaisons multiples (Martuccelli, 2006), générant par conséquent des parcours professionnels singularisés. Ces épreuves sont aussi modelées par des politiques publiques, incitatives ou limitatives : par exemple la suppression du temps partiel à la demi-journée dans le premier degré a facilité la tâche des enseignants en compléments de service qui ne changent désormais plus d'école à midi, alors que par ailleurs le maintien du mouvement des enseignants dans son système actuel ne protège en rien les débuts de carrière, offrant aux novices les postes les plus difficiles. L'allongement du nombre d'années de cotisation en vue de la retraite, les salaires stagnants de la fonction publique ou bien les politiques familiales (Jarty, 2013) sont autant de paramètres à intégrer dans la composition des épreuves.

Ainsi, les débuts de carrière sont susceptibles de concentrer une densité d'épreuves également repérée chez les professeurs du second degré (Périer, 2014), sous trois formes principales. Les premières, structurelles, prennent leurs origines dans la redéfinition des rapports sociaux selon une logique d'individuation bousculant en conséquence les fondements du rapport pédagogique (savoir, transmission, autorité). Les deuxièmes, fruits des interactions en situation, mettent au défi l'offre d'enseignement, localement et quotidiennement ; « faire la classe » est l'objet de tractations, de ruses, de recherches du meilleur accord « avec la classe ». Les troisièmes résultent de l'appropriation subjective des tensions, des écarts et imposent « une mise à

l'épreuve de soi» comme «une négociation intime» (p. 6) devant le cumul d'expériences parfois peu anticipées. S'il faut noter des spécificités propres au secondaire (âge des élèves, enseignement disciplinaire, organisation du travail...), il apparaît, comme enjeu commun, que la résolution des épreuves, de manière à les transformer en une expérience qui permette une inscription durable dans le métier, doit pouvoir s'effectuer dans des cycles temporels concordants. La fréquence, l'accumulation des épreuves sont ainsi décisives.

En conséquence, les différentes épreuves observées confirment les variables d'une «équation temporelle personnelle» (Grossin, 1996), fluctuante selon les âges mêlés de la vie professionnelle et de la vie personnelle. Si nous plaçons au cœur de cet équilibre l'objectif de durer dans le métier (cf. figure suivante), il est possible de souligner :

La nécessaire «disponibilité» dans un métier de la relation à autrui : par exemple la disponibilité aux temps de l'enfant à l'école mais aussi à l'enfance à la maison. Leur mise en concurrence à certains moments de la journée ou de la carrière n'est jamais simple : «avoir sa classe en tête à la maison» vs «avoir ses enfants en tête pour les récupérer lors de journées à rallonge à l'école» ;

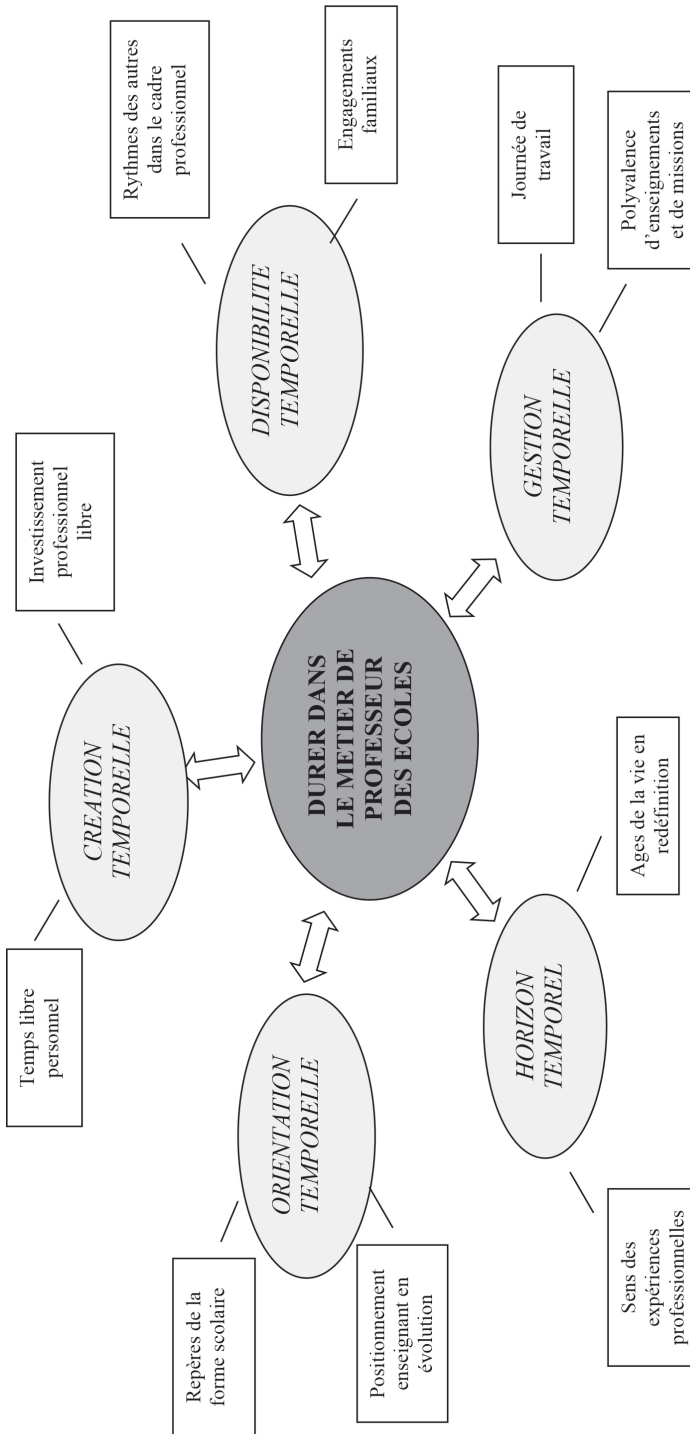
La difficile «gestion harmonieuse des temps» qui éprouve les maîtres pour qui le rythme de la journée est peu satisfaisant (dilemmes entre les tâches éducatives, rivalité entre les programmations horaires des enseignements...) si bien que plusieurs d'entre eux plaident pour une autre organisation de l'année avec moins de vacances estivales pour moins de pression quotidienne ;

L'incertain «horizon temporel» des trajectoires professionnelles : ceux qui arrivent à le définir relisent positivement quelques-unes de leurs expériences (par exemple pour Olivier, avoir accompagné, étudiant, des séjours avec des personnes handicapées pour envisager ultérieurement de travailler dans l'enseignement spécialisé). Ils l'articulent régulièrement à des temps déterminés par d'autres événements, souvent liés aux âges de la vie en redéfinition : «Quand il n'y aura plus d'enfants à la maison je postulerai !»

Une certaine autonomisation quant aux repères temporels que la forme scolaire impose : remise en question du curriculum perçu comme figé ou de l'organisation spatio-temporelle de la classe considérée comme trop cloisonnée..., ce qui oblige à réajuster, voire assumer un positionnement enseignant en évolution ;

La dimension bénéfique du «temps créateur», que l'on ne compte guère tant il permet de se réaliser, comme c'est le cas pour une participation volontaire sur le temps des vacances à des formations proposées par des mouvements pédagogiques ; ou bien encore un collectif de travail autonome mis en place entre collègues pour bâtir une méthode d'enseignement répondant à un besoin professionnel identifié.

Les enseignants essaient d'arranger, à partir des épreuves du métier, leur engagement dans le travail. Stratégies de préservation, volonté affirmée de



Équation temporelle personnelle des professeurs des écoles (à partir de la nomenclature de Grossin)



développer ses compétences professionnelles, perspectives de changement pour faire évoluer son projet, autant de dynamiques qui animent les professeurs des écoles. En reconfigurant leur rapport au travail, ils cherchent à maintenir dans le temps une identité (professionnelle) satisfaisante (Bouchetal & Lantheaume, 2016). Ces parcours ainsi racontés contribuent à porter un éclairage nouveau sur la façon dont les enseignants vivent leur métier à l'école primaire.

## Bibliographie

- BARRÈRE A. *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan, 2002.
- BAUDOUIN J.-M. & FRÉTIGNÉ C. La question des épreuves et la recherche en formation d'adultes : quelques éléments prospectifs. *Savoirs*, 2013, vol.3, n° 33, pp. 95-104.
- BERTAUX D. *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Colin, 2010.
- BOLTANSKI L. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Colin, 2009.
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard, 1991.
- BOUCHETAL T. *Parcours de professeurs des écoles en cours de carrière. Épreuves, ressources : pour quel développement professionnel?* Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Lyon : Université Lyon 2, 2015.
- BOUCHETAL T. & LANTHEAUME F. Approche biographique et située de parcours professionnels d'enseignants du premier degré : entre permanence et reconfiguration identitaires. *Le Sujet dans la Cité*, 2016, n° 6.
- BOUFFARTIGUE P. *Temps de travail et temps de vie. Les nouveaux visages de la disponibilité temporelle*. Paris : PUF, 2012.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE, DE LA PERFORMANCE (DEPP). *Le temps de travail des enseignants du premier degré public en 2010. Note d'information*, 2013, n° 13.12.
- DUBET F. *Faits d'école*. Paris : Seuil, 2008.
- GROSSIN W. *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*. Toulouse : Editions Octares, 1996.
- HUBERMAN M. Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 1989, n° 86, pp. 5-16.
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes*. Rapport, 2012, n° 2012-070.
- JARTY J. Gestion de l'interface emploi-famille. Pourquoi les pratiques des enseignantes françaises et espagnoles ne se ressemblent pas? *Revue Enfances Famille*, 2013, n° 18, pp. 17-34.
- LANTHEAUME F. & HELOU C. *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF, 2008.

- MARCEL J.-F. (Dir.). Le développement professionnel : quels indicateurs? *Questions vives*, 2009, vol. 5, n° 11.
- MARTUCCELLI D. *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Colin, 2006.
- PERIER P. *Professeurs débutants. Les épreuves du changement*. Paris : Presses Universitaires de France, 2014.
- SNUIPP-FSU. *La vérité des prix sur le temps de travail des enseignants. Rapport d'enquête*, 2012.
- TARDIF M. & LESSARD C. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, 1999.
- WITORSKI R. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, 2007.

## **School teachers in career advancement: job-related challenges and temporality**

**Abstract:** The time spent by primary school teachers may be subject to contradictory messages between mockery, (lack of) availability and organizational constraints. So, the various stages of professional activity, the career path and the personal life become entangled and sometimes conflict. To understand better what is difficult over a long period of time in the primary school teacher's workday, we collected professional accounts of teachers during their careers. After analysis, we noticed that the quoted events anchored simultaneously into three stages of time (the work day, the duration of a work post, the future) drawing a system of tests in the job and for the teachers a fragile temporal balance.

**Key words:** Primary school teachers. Event. Temporality. Career path. Narrative of professional life.

## **La carrera de los profesores de las escuelas: los desafíos y la temporalidad del oficio**

**Resumen:** La cuestión del tiempo entre los profesores de las escuelas es objeto de discursos contradictorios o irónicos, tratándose a veces de (no) disponibilidad y de las limitaciones organizacionales. Por lo tanto, las nociones de tiempo del trabajo profesional, de los años laborados, y del tiempo dedicado a la vida personal, se entrelazan y se oponen a veces. Para entender mejor los obstáculos encontrados durante la larga temporalidad en el trabajo de los profesores de las escuelas, recopilamos diversas experiencias asociadas al desarrollo profesional de maestros en curso de carrera. Sin embargo, tras un análisis, observamos que las experiencias citadas tienen sus raíces simultáneamente en tres temporalidades distintas (el día de trabajo, la duración de un puesto de trabajo, el futuro), revelando así un sistema de pruebas en relación al ejercicio de la profesión y un delicado equilibrio temporal inherente a la profesión docente.

**Palabras claves:** Profesor de las escuelas. Prueba. Temporalidad. Carrera. Historias profesionales.

Thierry BOUCHETAL. Les professeurs des écoles en cours de carrière : Épreuves et temporalités du métier. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, n° 3, 2017, pp. 11-29. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-31-7.