COLLECTION
Éducation
RECHERCHE

LE TEMPS EN ÉDUCATION

REGARDS MULTIPLES

Préface de CÉLINE SAINT-PIERRE

Sous la direction de
CAROLE ST-JARRE *et*
LOUISE DUPUY-WALKER

Presses
de l'Université
du Québec

LE TEMPS EN ÉDUCATION

REGARDS MULTIPLES

COLLECTION Éducation RECHERCHE *Sous la direction de* Louise Lafortune

Pour une pensée réflexive en éducation
Sous la direction de Richard Pallascio et Louise Lafortune
2000, ISBN 2-7605-1070-0, 370 pages, D-1070, 32 $

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.uquebec.ca • Internet : www.puq.uquebec.ca

Distribution :

CANADA et autres pays
DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE
DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE
30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France
Téléphone : 33 1 43 54 49 02
Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE
GM DIFFUSION SA
Rue d'Etraz 2, CH-1027 Lonay, Suisse
Téléphone : 021 803 26 26
Télécopieur : 021 803 26 29

La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

LE TEMPS EN ÉDUCATION

REGARDS MULTIPLES

Préface de **CÉLINE SAINT-PIERRE**

Sous la direction de
CAROLE ST-JARRE et
LOUISE DUPUY-WALKER

2001

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

Le temps en éducation : regards multiples

(Collection Éducation-recherche)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1073-5

1. Emploi du temps (Éducation). 2. Enseignants – Budgets temps.
3. Élèves – Budgets temps. 4. Programmes d'études. 5. Enseignement – Réforme.
6. Emploi du temps (Éducation) – Québec (Province). I. St-Jarre, Carole, 1942- .
II. Dupuy-Walker, Louise. III. Collection.

LB3032.T45 2001 371.2'42 C2001-940460-3

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2001 9 8 7 6 5 4 3 2 **1**

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2001 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2e trimestre 2001
Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (Éducation-Recherche) que celles qui développent des moyens d'intervention (Éducation-Intervention).

Ces nouvelles collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

Éducation-Recherche et Éducation-Intervention s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

PRÉFACE

Céline Saint-Pierre
Présidente
Conseil supérieur de l'éducation du Québec

Réfléchir sur le temps en éducation, c'est s'engager dans une réflexion qui comporte plusieurs volets, comme le suggère le titre de l'ouvrage. L'éducation est à la fois projet global et système, objectif individuel et collectif, contenus universel et spécifique, activités multiples, temps structuré et diffus. Si la majeure partie de ces volets a fait l'objet d'analyses, on a peu traité cependant du temps en éducation. Et pourtant, l'organisation temporelle de l'éducation trace une perspective structurante de l'organisation de la vie de tout individu, marque le passage entre les générations, permet la comparaison entre les niveaux et les taux de scolarisation entre divers pays et se transforme en indicateur de développement des sociétés.

Toute personne a été marquée par le temps passé sur les bancs de l'école, du collège et de l'université. Son insertion professionnelle repose sur le nombre d'années de scolarité. Tout enseignant ou enseignante se voit assigner une tâche définie dans le temps et découpée avec précision. Grilles-horaire et grilles-matières finissent trop souvent par se confondre. Dans nos sociétés modernes, nous assimilons souvent la qualité de l'éducation d'un individu avec le temps passé dans le système scolaire puisque l'un des paramètres d'évaluation de cette qualité renvoie dans la plupart des cas au nombre d'années de scolarité complétées.

L'organisation scolaire s'est modelée sur l'organisation des sociétés industrielles et il est important de prendre conscience que les changements que nous vivons actuellement au niveau macrosociétal se répercutent sur les exigences de formation et sur l'organisation de celle-ci. En effet, le passage à une économie du savoir et à une société de la connaissance s'accompagne de nouveaux paradigmes en éducation dont les plus importants réfèrent à la formation centrée sur l'apprentissage de l'individu et à l'éducation tout au long de la vie.

Au Québec, comme dans plusieurs pays industrialisés, nous vivons une réforme en profondeur tant dans l'organisation scolaire que dans les programmes du primaire et du secondaire. La nécessité d'un autre modèle en éducation est devenue impérative suite aux constats répétés voulant que l'école n'arrive pas à assurer la réussite de tous les jeunes qui la fréquentent, le taux d'abandon scolaire en étant le meilleur indicateur. Cet autre modèle se veut aussi une réponse à des besoins nouveaux puisque l'on s'attend à ce que l'école prépare mieux les jeunes à faire face aux nouveaux défis d'une société complexe et d'une mondialisation des rapports économiques.

Cette nouvelle école prend forme maintenant et se déploiera au cours de la prochaine décennie, orientée autour de la mise en œuvre du paradigme de l'apprentissage. La nouvelle Loi sur l'instruction publique adoptée récemment accorde une place importante au principe de responsabilisation des acteurs de première ligne en éducation qu'elle concrétise

par une décentralisation politique et pédagogique. L'un des outils qui marque cette double décentralisation est la maîtrise du temps et sa répartition dans le respect des composantes de la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier. Comment cette visée d'une meilleure maîtrise du temps se concrétise-t-elle ? Il est proposé, en premier lieu, que le cheminement scolaire soit structuré par cycles, ce qui devrait permettre de mieux assurer la maîtrise du temps d'apprentissage dans le respect des différences de rythme des élèves. De plus, une certaine marge de manœuvre est laissée aux enseignants et aux enseignantes ainsi qu'au conseil d'établissement de chaque école dans la répartition du temps alloué pour les différentes matières qui composent le programme afin de prendre en compte la spécificité des besoins d'une école et de ses élèves. Il s'agit donc ici d'introduire de la souplesse dans l'organisation de la grille-horaire afin que soient pris en compte le temps de l'enseignant ou de l'enseignante pour répondre aux objectifs de formation et le temps de l'élève pour réussir ses apprentissages. L'harmonisation du temps du maître et de celui de l'élève devient l'un des enjeux du rapport pédagogique qui prend forme au cours de l'année scolaire.

En second lieu, l'esprit de cette décentralisation exige que l'on mise davantage sur l'équipe-école, soit sur les enseignants ou les enseignantes, la direction, les membres du personnel non enseignant, ainsi que sur les parents et le milieu environnant. Il est difficile de penser que cette équipe-école puisse prendre forme et agir sans disposer du temps nécessaire pour travailler et prendre des décisions en collégialité. De la même manière, la formation requise pour assumer ces changements, tant pour les enseignants et les enseignantes que pour le personnel de direction des écoles et des commissions scolaires, requiert du temps qu'il faudra inscrire dans le temps alloué à l'ensemble des activités scolaires. Ces quelques exemples qui illustrent ce qu'on attend de la nouvelle école québécoise devraient suffire à convaincre de la place qu'y occuperont la maîtrise du temps et son organisation comme indicateur de la réussite de la réforme proposée. Cela exigera cependant que se développe dans notre système d'éducation une autre vision du temps. Cela pourrait vouloir dire que l'on passe d'une *conception du temps axée sur la prescription*, venue d'en haut et fondée sur des règles bureaucratiques, à une conception qui soit orientée par la *conquête du temps* et à son appropriation par chacun des acteurs de l'éducation et qui résulterait en *un temps acquis* en tant qu'outil de la mise en œuvre de la réforme en éducation. Ce temps ainsi acquis devrait permettre de créer l'espace nécessaire pour faire place aussi à une pratique réflexive et à une analyse critique des façons de faire et de penser afin d'assurer que les changements souhaités trouvent ancrage là où il le faut et que des correctifs puissent être

apportés au fur et à mesure sans attendre une prochaine réforme comme on a trop tendance à le faire encore. Une capacité d'agir en permanence et en continuité est donc attendue et souhaitée des acteurs concernés.

Jusqu'à maintenant, dans l'organisation scolaire qui est la nôtre, les temps sont bien identifiés pour tracer le chemin accompli et celui qui reste à faire, que ce soit par la définition d'un temps scolaire hebdomadaire ou annuel ou encore par la détermination du nombre d'années composant les cycles d'apprentissage au primaire, au secondaire, au collégial et à l'université. Il nous faudra, cependant, dans un avenir rapproché, apprendre à composer avec une organisation du temps en éducation qui sera plus diffuse et flexible et cela, au fur et à mesure que notre système scolaire intégrera le *paradigme de l'éducation tout au long de la vie*.

La formation initiale et la formation tout au long de la vie deviendront de plus en plus imbriquées et le temps consacré à l'éducation dans la vie d'un individu connaîtra à nouveau des modifications significatives. Ainsi, la diminution du temps consacré au travail au cours du XX^{e} siècle aura conduit à une augmentation du temps libéré et consacré à d'autres types d'activités. En ce sens, nous y notons une augmentation significative du temps dédié à l'éducation formelle et informelle. Au XXI^{e} siècle, c'est la reconversion de l'économie et de la main-d'œuvre, en même temps que la complexification des sociétés et des exigences qui en découlent pour rendre tout individu apte à y participer en citoyen éclairé et actif, qui rendront impératifs une formation continue et un autre découpage du temps en éducation dans la vie des individus et dans l'organisation sociale.

De plus, la conjoncture immédiate procure un contexte propice à une réflexion sur le temps en éducation, au moment même où au Québec, mais aussi dans d'autres pays, des demandes d'évaluation de la performance et de contrats de réussite sont adressées aux établissements scolaires de tous les ordres d'enseignement. Si elles peuvent se justifier d'un point de vue de la responsabilisation et de la reddition de comptes de la part d'un service public, ces demandes risquent d'être compromises dans leurs intentions si elles s'inscrivent dans une vision surtout comptable de l'usage des ressources en regard de résultats à obtenir dans un espace-temps prédéterminé et identique pour tous les établissements. Différentes considérations entrent ici en jeu qui ont à voir avec la productivité du système éducatif de chaque pays et sa comparabilité selon divers indicateurs parmi lesquels la dimension temps occupe une place importante. Cependant, pour que les changements en cours et les résultats attendus soient réalisés, il faut outiller les acteurs adéquatement et leur donner le temps nécessaire à la maîtrise du changement.

On l'aura constaté, le temps en éducation se présente sous de multiples facettes dont quelques-unes ont été abordées ici en guise de présentation de l'ouvrage, qui contient une analyse approfondie et éclairante d'un objet aussi complexe. Les auteurs et responsables de cet ouvrage apportent ici une contribution remarquable qui fera mieux saisir l'importance de prendre en compte le temps en éducation dans la compréhension de la dynamique propre du système d'éducation et de le concevoir comme temps social et comme enjeu stratégique de rapports spécifiques entre les acteurs de l'éducation.

TABLE DES MATIÈRES

Préface IX
Céline Saint-Pierre

Remerciements XXV

Introduction **Un premier contact avec le temps en éducation** 1
Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker

1. Regards multiples sur le temps en éducation 3
2. Présentation de l'ouvrage 5

Bibliographie 12

Partie 1
Des points d'ancrage pour comprendre le temps en éducation 13

Chapitre 1 **L'organisation du temps en éducation : les cadres de référence** 15
Carole St-Jarre

1. La conceptualisation du temps scolaire 18
   1.1. À l'origine : l'ordre, l'attention, le décalage appréhendé et effectif 18
   1.2. La technologie au secours du désordre du temps : vers la rationalisation du temps 20
   1.3. Le modèle rationnel du temps appliqué à l'enseignement 21
   1.4. Le temps vécu en classe : les contraintes en action 23
   1.5. De la rigidité à la malléabilité du temps scolaire à travers le travail enseignant 25

2. L'enseignant et son temps 29
2.1. Le temps vécu par tout individu 29
2.2. Le temps vécu par l'enseignant : matière, méthodes, expertise, rythmes et conceptions .. 32
En guise de conclusion... 36
Bibliographie 37

Chapitre 2 **Temps sociaux et temps scolaire en Occident : le brouillage des frontières** 43
Gilles Pronovost
1. Les temps des institutions 47
1.1. Le travail 47
1.2. L'école 48
2. Le brouillage des frontières 49
3. Le temps scolaire en mutation 52
Conclusion 55
Bibliographie 57

Chapitre 3 **Modes de gestion, temps de travail et organisation** 59
Jean-François Chanlat
1. Vue d'ensemble de la gestion des organisations et du temps de travail 62
2. Modes de gestion contemporains et temps de travail 63
2.1. Le mode de gestion taylorien et néo-taylorien 64
2.2. Le mode de gestion technobureaucratique 66
2.3. Le mode de gestion fondé sur l'idée de compétitivité 67
3. La flexibilité et la loi des 35 heures en France 69
3.1. Flexibilité et temps de travail : vers une organisation reconfigurée 70
3.2. Temps de travail, emploi et organisation : l'expérience des 35 heures en France 77
Conclusion : temps de travail, modes de gestion et sociétés 83
Bibliographie 85

Partie 2
Le temps en éducation ici et ailleurs 91

Chapitre 4 **L'histoire du temps scolaire en Europe** 93
Marie-Madeleine Compère

1. La généralisation de la scolarisation en Europe 96
   1.1. Le droit à l'instruction 96
   1.2. Dynamiques nationales et dynamiques supranationales 98
   1.3. Les rythmes différenciés : vers la scolarisation généralisée 100
2. Une diversification qualitative 103
   2.1. Réhabiliter le niveau local 103
   2.2. La diversification de l'offre 105
   2.3. Considérer la demande sociale d'école dans sa diversité 107
3. Le temps scolaire aujourd'hui et demain 109
   3.1. Préalables méthodologiques 109
   3.2. Ferments de dissémination, ferments d'harmonisation 110

Conclusion 113

Bibliographie 114

Chapitre 5 **Temps approprié et temps mobile : un levier de changement en France** 117
Aniko Husti

1. Vue d'ensemble : le concept de l'apprentissage et du temps 120
   1.1. Taylorisme intellectuel 121
   1.2. L'emploi du temps : un modèle séculaire 122
2. L'historique de la recherche 123
   2.1. Les hypothèses 123
   2.2. Les objectifs 124
3. Mise en place de l'expérimentation 125
   3.1. La séquence d'enseignement à durée variée 127
   3.2. L'apprentissage à rythme varié dans l'année 129
   3.3. Le travail à rythme individuel de l'élève 131
   3.4. L'emploi du temps et la discipline à enseigner 133

Conclusion 135
Bibliographie 139

Chapitre 6 **Former à l'évaluation : pour une analyse des pratiques du temps scolaire** 141
Anne-Marie Gioux

1. Une analyse temporelle des pratiques 145
   1.1. L'évaluation CE2/6e/seconde : rituels symboliques et moments-charnières 145
   1.2. Un outil intéressant, le livret de l'élève 146
   1.3. Les conseils de cycle : le sens d'une instance ... 149
2. L'évaluation, ses rôles de connecteur et d'organisateur temporel 150
   2.1. Articulation du plan éducatif et du plan pédagogique 150
   2.2. Articulation du pédagogique et du didactique 151
   2.3. Établissement d'un lien entre l'éducatif et le didactique 152
3. L'évaluation comme habitus temporel à construire : quelle formation ? 154
   3.1. Les critères de réalisation 156
   3.2. Les critères de réussite 157
   3.3. Les critères d'efficacité 159

Conclusion 160
Bibliographie 161

Chapitre 7 **Enseigner en Suisse : un rapport au temps empreint de tensions spécifiques** 163
Anne Reviol

1. Les concepts en jeu dans l'étude 167
   1.1. Qu'est-ce que le rapport au temps ? 167
   1.2. Qu'est-ce qu'un rapport au temps fait de tensions ? 168
   1.3. Que dire de l'enseignant et de son rapport au temps ? 169

2. Les sources de tensions 169
2.1. Entre les aspirations de l'enseignant et les attentes de l'institution 170
2.2. Entre la planification et les imprévus 173
2.3. Entre richesse et qualité de l'enseignement 176
2.4. Entre les demandes multiples et la disponibilité limitée de l'enseignant 180
2.5. Entre les urgences et les priorités 183
3. À la recherche de solutions ? 186
Pour conclure : à la recherche d'une maîtrise du temps ? 190
Bibliographie 192

Chapitre 8 **À court de temps : perspectives temporelles dans l'éducation en Ontario** 193
Clay Lafleur
1. Reconsidérer la signification du temps en éducation 196
1.1. La conception du temps généralement admise 197
1.2. Un point de vue nouveau : la prise en compte du temps de l'enseignant ... 199
2. Le temps en éducation dans le contexte de l'Ontario 203
2.1. Vue d'ensemble sur la réforme en cours : la Loi 160 203
2.2. Les implications de la réforme (Loi 160) sur le travail enseignant 205
3. La perception temporelle des enseignants durant la réforme 210
3.1. Concilier le temps de travail et le temps privé 211
3.2. Le temps des tâches en marge des tâches éducatives 212
3.3. Le temps nécessaire à la planification de l'enseignement 214
Conclusion 216
Bibliographie 217

Chapitre 9 **Le manque de temps chez des enseignants du secondaire du Québec : un grave malaise sous double influence** 219
Carole St-Jarre

1. Quelques notions et repères méthodologiques utiles 223
   1.1. Les notions en jeu : versants externe et interne, manque de temps, malaise, décalage 223
   1.2. Les repères méthodologiques 225
2. Le rapport au temps d'enseignement 228
   2.1. La manifestation du décalage : les réactions éprouvées face au manque de temps 229
   2.2. L'orientation externe ou interne du décalage observé 230
3. Le rôle des conceptions du temps et du temps d'enseignement 241
   3.1. « Le mécontentement » : les fondements 242
   3.2. Le manque de temps « ne crée pas de problème » : les fondements 244
   3.3. Le « stress » : les fondements 244

En conclusion : le manque de temps comme signe d'un profond malaise 245

Bibliographie 247

Partie 3
De quelques enjeux et débats autour du temps en éducation 249

Chapitre 10 **Le temps vécu par les enseignants : aux frontières de l'épuisement professionnel** 251
Louise Dupuy-Walker

1. Méthodologie quant au recueil de témoignages des vécus sur le temps : à l'écoute des enseignants .. 255
2. Les enseignants, des « prisonniers du temps » 256
   2.1. La tâche à accomplir 257
   2.2. La personne de l'enseignant et le manque de temps 264

3. Les stratégies des enseignants pour faire face à la tension 267
3.1. L'enseignant tente de prendre la situation en main à partir de l'enseignement 268
3.2. L'enseignant prend des mesures pour maîtriser les tensions ressenties par rapport à sa personne 273
4. Des solutions organisationnelles pour soulager le malaise des enseignants 278
Le mot de la fin... 281
Annexe 282
Bibliographie 284

Chapitre 11 **Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme** 287
Philippe Perrenoud

Entre attentisme et persécution 289
1. Savoir optimiser les processus d'apprentissage 296
2. Donner plus de temps aux élèves lents ? 301
3. L'emploi optimal du temps scolaire et l'organisation du travail 306
Pour conclure : la gestion du temps entre efficacité et autonomie 313
Bibliographie 314

Chapitre 12 **Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement** 317
Maurice Tardif, Danielle Raymond, Joséphine Mukamurera, Claude Lessard

1. Les sources préprofessionnelles du savoir-enseigner : une histoire personnelle et sociale 324
1.1. La recherche de Raymond, Butt et Yamagishi (1993) 326
1.2. La recherche de Lessard et Tardif (1996, 1999) 327
2. La carrière et l'édification temporelle des savoirs professionnels 330
2.1. Les phases initiales de la carrière et l'expérience du travail 331

2.2. Les enseignants à statut précaire 336
Conclusion 343
Bibliographie 345

Chapitre 13 **Les facteurs temporels dans l'alternance étude-travail en formation professionnelle au secondaire** 351
Lorraine Savoie-Zajc

1. Être partenaires dans la formation pratique : le contexte de l'alternance étude-travail 353
2. Le temps et les expériences de formation pratique en alternance 354
   2.1. Le temps scolaire 356
   2.2. Le temps de travail 357
3. Contexte de l'étude 358
4. Analyse des données 360
   4.1. Perspectives des enseignants 360
   4.2. Perspectives des personnels d'entreprises 361
   4.3. Perspectives des fonctionnaires gouvernementaux 365
5. Perspectives temporelles : synthèse 366

Conclusion 368
Bibliographie 370

Chapitre 14 **Le temps et le travail dans la vie des individus. *Omnia habeat tempus*** 373
Philippe Dupuis

1. Considérations générales : le facteur temps 376
2. Deux moments de la vie des individus : entrée et mitan 380
   2.1. Le jeune adulte 381
   2.2. Le mitan de la vie 384
3. Mentorat instrumental 392
4. Considérations pratiques 395

Bibliographie 397

Chapitre 15 **Augmenter le temps scolaire : de la mystification à la rationalisation** 399
Jean-François Desbiens, Stéphane Martineau, Clermont Gauthier

1. Accroissement du temps scolaire et amélioration du rendement scolaire des élèves : une équation nébuleuse et incomplète 402
   - 1.1. L'augmentation du temps scolaire engendre un formidable accroissement des coûts d'opérations du système scolaire 403
   - 1.2. En plus des coûts financiers, l'augmentation du temps scolaire s'accompagne d'autres coûts, ceux-là politiques et humains 404
   - 1.3. Le projet d'allonger la durée de la journée ou de l'année scolaire n'apparaît pas supporté par les résultats de la recherche 404
   - 1.4. Les comparaisons effectuées par les auteurs du rapport *A Nation at Risk* au regard du temps scolaire comportent des inexactitudes et des omissions importantes 406
2. Quelques scénarios pour modifier les pratiques actuelles en matière d'organisation et de gestion du temps scolaire 407
   - 2.1. La fréquentation scolaire sur une base annuelle (*Year-round Education*) 409
   - 2.2. Le raccourcissement de la période hebdomadaire de fréquentation scolaire 413
   - 2.3. La compartimentation du calendrier scolaire en blocs de cours 413

Conclusion 418

Bibliographie 419

Épilogue 423
Francine Schoeb

Des contenus à intégrer dans la formation 424
Les différentes typologies associées aux systèmes temporels, à la vision du temps et à la gestion du temps 424
L'évolution de la notion de temps dans la société et dans le monde du travail 425
L'école et les rapports au temps 425
L'enseignement et les rapports au temps 425
L'élève et les rapports au temps 426

Des suggestions pour la poursuite du changement 426

Notices biographiques 429

REMERCIEMENTS

Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker
Directrices de publication

La production d'un ouvrage collectif exige une collaboration soutenue de toutes les parties concernées. Notre reconnaissance va en tout premier lieu aux auteurs qui nous ont fait confiance du début à la fin du parcours. Leur fidélité et leur compétence ont été une grande source de motivation pour nous.

Une telle production ne saurait s'envisager non plus sans l'apport de ressources humaines et matérielles de grande qualité. À cet égard, qu'il nous soit permis de souligner l'importante contribution du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Nous avons particulièrement apprécié les services de Madame Michelle Le Bot, qui a mis son expérience à contribution dans la préparation du manuscrit.

INTRODUCTION

Un premier contact avec le temps en éducation

Carole St-Jarre
Chercheure autonome
(carole.st-jarre@sympatico.ca)
Louise Dupuy-Walker
Université du Québec à Montréal et CRIFPE
(dupuy-walker.louise@uqam.ca)

1. *REGARDS MULTIPLES SUR LE TEMPS EN ÉDUCATION*

L'humanité, à tout le moins l'humanité occidentale, n'a probablement jamais autant discuté du temps que depuis ces récentes années, autour de l'échéance du millénaire, le troisième de l'ère chrétienne. Des appréhensions, promesses, débats et célébrations ont entouré cet événement, tout récent encore, en mettant en évidence toute la sophistication du calcul du temps des activités de tous les jours, des plus simples aux plus complexes. Cette actuelle reconnaissance du temps qui, à divers degrés, semble toucher tout un chacun a été éveillée, voire réveillée, et soutenue par les médias qui ont rendu accessibles toutes sortes de données sur la question, des plus banales aux plus originales et aux plus savantes. Plusieurs ont ainsi pris conscience de toute l'importance qui est attribuée à la mesure de la durée des activités de subsistance, de culte, de loisir et d'autres encore, comme les activités d'éducation. L'éducation formelle, en effet, se réalise suivant une organisation où le temps constitue le pivot central autour duquel s'articulent les activités éducatives. Le présent ouvrage propose donc de jeter des regards multiples sur le temps en éducation.

Pourquoi traiter de ce sujet et pourquoi à ce moment-ci ? Disons d'abord et ce, malgré le fait qu'une multitude de données circule autour du temps, à partir du tumulte autour du millénaire en passant par les discussions entourant la réduction de la semaine de travail et le temps partagé par exemple, que ce contexte a peu contribué à nos yeux à définir le temps autrement qu'en termes abstraits, mesquins parfois, le réduisant aux vertus de telle ou telle montre plus éblouissante et plus conforme à Greenwich que telle ou telle autre. Ces changements ne disent rien des réactions chez les personnes qui vivent ce changement profond dans les entreprises et les usines. Le temps y est considéré de manière isolée, sous son angle comptable. Ne serait-ce que pour montrer que le temps tire son importance et sa valeur de considérations autres que celles-là, particulièrement en éducation, le présent ouvrage apparaît à propos.

Le temps ne peut véritablement se comprendre qu'en référence aux personnes qui réalisent diverses activités à l'intérieur d'un cadre prédéfini. Ce sont elles qui « font » le temps, qui rendent concret le temps organisé et prévu par les institutions, notamment en matière d'éducation. Dans le présent ouvrage, c'est le temps, lieu de calculs et de mesures mettant en cause les finalités du système éducatif qui sera l'objet de notre intérêt. Nous y examinerons comment les objectifs curriculaires pourront se réaliser à l'intérieur de normes sociales plus ou moins facilitantes ou contraignantes selon le point de vue où l'on se place. Dans la mouvance de la vie quotidienne,

les fondements de l'organisation scolaire sont loin de constituer des objets courants de réflexion. Les exigences qui en guident l'organisation et la production sont souvent tenues pour acquises et occultées par le besoin de survivance.

L'ouvrage que nous présentons, *Le temps en éducation – Regards multiples,* veut montrer qu'en éducation, le temps, loin d'être un concept administratif abstrait, apparaît comme une réalité vécue au jour le jour à travers le travail éducatif. Tout en mettant l'accent sur le rôle que joue le temps comme l'un des plus importants concepts qui guident l'administration du système éducatif en Occident depuis plus de deux siècles, l'ouvrage veut aussi montrer le caractère fructueux que représente le temps en éducation depuis le début des années quatre-vingt, en tant que variable de recherche.

Cet ouvrage prend en effet sa source dans le fait que depuis une quinzaine d'années, un peu partout dans le monde occidental, le temps scolaire retient l'attention. Enseignants, administrateurs et chercheurs s'inscrivent ainsi dans le sillon d'une tradition remontant à la fin du siècle dernier, où l'augmentation de la productivité du système éducatif à travers l'amélioration de l'efficacité de l'enseignant et de l'enseignement renvoie à l'utilisation maximale du temps alloué. C'est en rationalisant le temps prescrit pour l'apprentissage qu'ils prétendent y parvenir. Sans pour autant perdre de vue cette perspective aux résonances économiques, la récente réflexion s'en démarque dans la mesure où le temps de travail scolaire n'y est plus exclusivement considéré comme mesure des activités éducatives à travers le rendement des élèves. Non, le temps est de plus en plus envisagé sous son versant actualisé, vécu à l'école et en classe au jour le jour par ceux qui traduisent les exigences que représente le temps, soit les enseignants.

Quand on y regarde de plus près, on s'aperçoit que la mise en place du temps en éducation est un travail compliqué où chevauchent simultanément, explicitement et implicitement, des exigences sociales, administratives et pédagogiques. Ce travail ne s'effectue pas en vase clos : l'enseignant est une personne qui vit en société, en famille ; d'autres temps sociaux s'entremêlent au temps de travail scolaire. Les travaux sur la question font ainsi ressortir la multiplicité que recouvre le temps scolaire. De manière plus large, ils démontrent que le temps est l'une des plus importantes dimensions de l'existence humaine, dans le domaine public comme dans le domaine privé. En ce sens, à l'école, l'administration et l'organisation du temps pensé en fonction des apprentissages des élèves est le lieu d'enjeux dont la complexité interpelle de plus en plus les chercheurs, les administrateurs et les premiers concernés, les enseignants. Il en est de même en classe, où le temps vécu en référence au temps normatif en polarise les multiples aspects.

C'est en s'inspirant des travaux effectués dans différents domaines comme l'administration, la sociologie, l'ergonomie, pour ne mentionner que ceux-là, qu'administrateurs et chercheurs tentent de mieux comprendre le rôle que joue le temps dans le système éducatif. Ils se penchent sur la façon dont les enseignants s'y prennent pour établir ce rapport au temps. Ils en décrivent l'épistémologie, les rythmes, les méthodes, les contenus, les perceptions. Certains tentent de mieux comprendre les difficultés qu'y vivent les enseignants : le manque de temps, le stress lié au temps de travail, les répercussions au plan personnel et professionnel, etc. D'autres chercheurs se penchent sur les fondements, l'organisation et les coûts du temps d'enseignement.

Plus récemment, un peu partout en Occident, des voix se font entendre qui militent en faveur du réaménagement du temps en regard du bien-être individuel et collectif, dans le respect des objectifs éducatifs. Au Québec par exemple, dans la foulée des États généraux (1996), le « retour à l'essentiel » passe par l'augmentation du temps prescrit pour les Mathématiques, la Langue maternelle et les Sciences. La polémique entourant depuis quelques années la *perte* des journées pédagogiques, les coupures budgétaires qui frappent le transport scolaire au détriment parfois du temps des matières, retiennent l'attention. En Ontario, on assiste au resserrement du temps de travail des enseignants. Aux États-Unis, les administrateurs sont fortement invités à redonner aux enseignants « *prisoners of time* » le temps dont ils ont besoin pour faire leur travail efficacement. En Europe, la communauté européenne se penche sur l'harmonisation des horaires scolaires. Sans parler de tout le courant qui milite en faveur de l'augmentation de la durée de la journée et de l'année scolaires.

Autrement dit, on assiste ces années-ci à un véritable questionnement envers l'organisation du temps en éducation et à des observations de plus en plus approfondies du temps vécu à l'école et en classe. Le titre *Le temps en éducation – Regards multiples* suggère que le thème central est considéré dans toute sa complexité et selon toute son envergure. L'ouvrage se divise en trois parties qui regroupent quinze chapitres.

2. *PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE*

La première partie, intitulée *Des points d'ancrage pour comprendre le temps en éducation*, rassemble trois chapitres et veut cerner les bases de l'organisation du temps en éducation tout en mettant en évidence le caractère interdisciplinaire de l'objet. Le lecteur verra ainsi les appuis auxquels réfèrent les administrateurs, les enseignants, les chercheurs, qui, selon leur propre sphère d'action, vivent le temps des activités éducatives. Dans le premier

chapitre, Carole St-Jarre, chercheure en éducation, présente « L'organisation du temps en éducation : les cadres de référence ». Ce texte permet d'examiner la construction historique des fondements et des modèles d'organisation du temps qui guident la mise en place de l'enseignement primaire et secondaire au Québec tout comme en Occident. On verra qu'en éducation, l'organisation du temps renvoie à des impératifs sociaux et économiques et à des méthodes de gestion où prime l'efficacité de la production. Ici, les modèles s'inspirent directement des méthodes et des concepts ayant en commun la rationalisation du travail à travers le minutage des tâches, en l'occurrence celles qui caractérisent l'apprentissage et l'enseignement. En somme, il ressort qu'en éducation, la gestion du temps des activités intègre des données issues principalement de la sociologie et des sciences de la gestion que les contributions des chapitres suivants dégagent.

Dans le deuxième chapitre, le temps en éducation est observé d'un point de vue sociologique. L'auteur du texte « Temps sociaux et temps scolaire en Occident : le brouillage des frontières », Gilles Pronovost, sociologue, examine en effet les relations plus ou moins étroites qu'entretiennent les temps sociaux et le temps scolaire en Occident. Après avoir établi la contribution de la sociologie à la définition et à l'étude du concept lui-même, l'auteur montre que la diversité et la pluralité des temps de travail rendent les frontières temporelles moins étanches, brouillent du même coup les rapports au travail. Celles et ceux qui participent à l'éducation peuvent revoir sa mission, qui est en profonde mutation, à la lumière de ces réalités éclairées par ce regard particulier.

Puis, dans le troisième chapitre, l'auteur spécialiste de l'étude des organisations, Jean-François Chanlat, dans un texte intitulé « Modes de gestion, temps de travail et organisation », pose un regard sur les modes de gestion, sur le temps de travail et sur les organisations, comme l'organisation scolaire par exemple. Après avoir décrit les quatre modes de gestion les plus courants aujourd'hui, l'auteur dégage le principe qui guide les organisations contemporaines, la flexibilité et son corollaire, la déréglementation, et les pratiques managériales qui en découlent. Ce faisant, il met en évidence le fait que ces pratiques n'aboutissent pas nécessairement aux effets attendus, qu'au contraire elles entraînent des retombées négatives sur les individus. À titre d'exemple, l'auteur examine les conséquences déjà prévisibles à cet égard de la semaine de 35 heures en France, se faisant ainsi probablement l'un des rares chercheurs qui rend compte des aspects négatifs de cette nouvelle forme de travail. Le lecteur fera facilement le lien avec ce qui se passe en éducation, aidé en cela par les exemples concrets fournis par l'auteur.

Au terme de cette première partie, le lecteur devrait être bien préparé à aborder la deuxième partie de l'ouvrage, intitulée *Le temps en éducation*

ici et ailleurs. Il faut bien comprendre en effet que l'organisation du temps en éducation est perméable aux changements sociaux qui entraînent à plus ou moins long terme dans leur sillage la réforme des pratiques éducatives. Les six chapitres suivants en illustrent les impacts à divers titres. Les trois premiers chapitres les considèrent au niveau du système et des structures scolaires, tandis que les trois autres chapitres entrent de plein fouet dans la classe.

Ainsi, le quatrième chapitre, « L'histoire du temps scolaire en Europe », proposé par l'historienne Marie-Madeleine Compère, historienne de l'éducation, fait écho à la création de la Communauté économique européenne (CEE), vaste changement social s'il en est un. L'auteure jette un regard panoramique sur cette histoire comparative au moment où la mise en place de la CEE suggère une réflexion profonde sur l'aménagement des rythmes scolaires, compte tenu de l'abolition des frontières. L'entreprise pousse l'auteure à se demander dans quelle mesure l'Europe se dirige vers une harmonisation des temps scolaires ou si, au contraire, compte tenu des dynamiques nationales, on assistera à « une dispersion des typologies de temps scolaire ». L'hypothèse qui est mise de l'avant, à la fois instructive et rassurante, mérite qu'on s'y intéresse dans la mesure où son point de vue sur l'organisation du temps scolaire dans le passé éclaire les actuelles façons de faire et de penser le temps scolaire, ici comme ailleurs.

C'est aussi le constat des profondes et rapides mutations de la société occidentale, des retombées escomptées dans l'institution éducative et du retard qu'accuse l'éducation en France en regard de ce phénomène, qui a poussé la chercheure Aniko Husti, spécialiste de l'étude du temps en éducation, à regarder de plus près des façons d'aménager le temps scolaire, qui répondent mieux aux nouvelles réalités sociales. Dans le cinquième chapitre, intitulé « Temps approprié et temps mobile : un levier de changement en France », l'auteure définit d'abord les concepts en cause, temps, apprentissage, le rapport qu'ils entretiennent, les principes qui en guident l'organisation. Puis, elle rend compte des effets de la mise en place du *temps mobile* dans les lycées français. C'est à travers la description de cette recherche-action que le lecteur prend connaissance des retombées de ce changement auprès des directeurs d'établissements (lycées), des élèves et des enseignants : ils se sont approprié leur temps de travail. On peut s'interroger sur la transférabilité de cette expérience. On peut en tout cas en reconnaître la faisabilité, et ce n'est pas là le moindre mérite de cette contribution.

C'est sur un tout autre registre que le sixième chapitre permet à l'auteure Anne-Marie Gioux d'illustrer l'impact de l'organisation du temps en éducation sur la formation des maîtres, en particulier en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. L'application de politiques gouvernementales est en effet à la source de la proposition du sixième chapitre, intitulé

« Former à l'évaluation : pour une analyse des pratiques du temps scolaire ». C'est le contexte de la Loi d'Orientation de 1989 et des Programmes de 1995 et de 1999 qui conduisent Anne-Marie Gioux à considérer certaines des retombées de son œil d'inspectrice. C'est ainsi qu'elle plaide en faveur de la formation des enseignants à un véritable modèle d'évaluation formative des apprentissages. L'auteure expose ainsi des pratiques qui sont déjà en place et qui rendent compte d'une nouvelle conception de l'évaluation en tant que « connecteur » et « organisateur temporel » des situations d'enseignement/apprentissage. Elle trace par la suite les grandes lignes d'un modèle de formation dont les formateurs d'ici et d'ailleurs pourraient s'inspirer.

C'est avec le septième chapitre que le lecteur aborde l'impact de l'organisation du temps scolaire sur les médiateurs privilégiés du temps dans la classe que sont les enseignants. D'abord, l'enseignante Anne Reviol, dans le chapitre intitulé « Enseigner en Suisse : un rapport au temps empreint de tensions spécifiques », constate que les enseignants du primaire éprouvent de sérieuses difficultés avec l'organisation du temps de leur travail. L'auteure décrit ensuite les sources de ces tensions selon deux pôles caractéristiques. Le texte présente cinq de ces situations (sur onze) appuyées par des paroles des acteurs. Des « petits trucs » que les enseignants mettent en place « pour tenter de réduire ces différentes sources de tension » sont aussi présentés. Au primaire, le temps des enseignants est rarement pris en compte, parce qu'on présume qu'ils ont habituellement une certaine marge de manœuvre face à la rigidité du temps scolaire. Ce texte jette un éclairage différent sur cette situation.

De ce côté-ci de l'Atlantique, dans le huitième chapitre, « À court de temps : perspectives temporelles dans l'éducation en Ontario », c'est l'application des recommandations du rapport « La voie de l'avenir » (1997) qui pousse Clay Lafleur, ex-enseignant devenu administrateur scolaire, à poser son regard sur la position centrale qu'occupe le temps dans le système d'éducation. Il apparaît que le temps, mieux, la durée des activités éducatives représente une denrée de plus en plus rare dans le contexte de la récente réforme de l'éducation. L'auteur rapporte les débats publics qui entourent les retombées de la rationalisation extrême du temps scolaire visant à contrer des difficultés économiques majeures. Il insiste surtout sur la présentation de ses propres données d'entrevues avec des enseignants qui, eux, sont quotidiennement, minute par minute, aux prises avec la mise en place de ce temps scolaire pensé, organisé entre autres en termes de réduction, à leur corps défendant. Leurs perceptions soigneusement documentées font réfléchir, c'est le moins qu'on puisse dire.

Dans le neuvième chapitre, intitulé « Le manque de temps chez des enseignants du secondaire du Québec : un grave malaise sous double influence », Carole St-Jarre, dans sa deuxième contribution au présent ouvrage, présente les résultats d'une étude descriptive sur les réactions qu'éprouvent des enseignants quand ils manquent de temps pour faire leur travail comme ils le souhaitent et en conformité avec les règlements et exigences éducatives. Il en ressort que le « mécontentement » des enseignants renvoie à des indicateurs qui relèvent à la fois de l'institution et de l'individu. Quelle que soit la part relative de l'une et l'autre instances, il faut reconnaître que le sérieux impact de cette situation suggère de revoir l'organisation du temps de l'éducation secondaire dans toute sa complexité en dépit et en vertu de celle-ci.

Ainsi, les contributions à cette deuxième partie de l'ouvrage montrent qu'en éducation, l'organisation du temps absorbe en somme, dans l'école où ce temps est personnellement vécu, les changements sociaux, politiques et économiques qui surviennent en dehors de ses murs. Cette organisation du temps ainsi modelée produit à son tour un impact parfois plus ou moins heureux et, dans d'autres cas, ouvre des perspectives prometteuses.

Quoi qu'il en soit, ce qui précède laisse penser que l'organisation du temps en éducation suscite d'importants enjeux et débats. La troisième partie de l'ouvrage, *De quelques enjeux et débats autour du temps en éducation*, rassemble six contributions qui examinent la question sous l'angle de l'individu et sous l'angle de l'institution.

Le lecteur est d'abord invité, dans le dixième chapitre, « Le temps vécu par les enseignants : aux frontières de l'épuisement professionnel », écrit par Louise Dupuy-Walker, professeure, à considérer le cas d'enseignants aux prises avec ce genre de difficulté dans leur travail. C'est à partir d'extraits d'entrevue et en rendant explicites les points d'attache théoriques qu'invoquent implicitement ces enseignants, peu nombreux à vivre ainsi le temps de leur travail il faut le dire, que l'auteure explique leur problème. Certains enseignants prennent sur eux de remédier aux difficultés affectives et d'apprentissage de leurs élèves. Ils deviennent rapidement coincés entre l'image d'enseignant aidant qu'ils se sont construite et la gestion des élèves perturbateurs et non motivés. L'épuisement s'installe au moment où, pressés par le temps pour effectuer leur programme, ils ne peuvent plus y arriver. Certains d'entre eux déploient des stratégies qui pourront en inspirer plus d'un, enseignants et administrateurs compris, dans cet enjeu qui consisterait à redonner du plaisir aux enseignants dans leur travail au jour le jour.

Dans le chapitre onze, intitulé « Gérer le temps qui reste : l'organisation du temps scolaire entre persécution et attentisme », Philippe Perrenoud,

professeur, aborde la problématique du temps en éducation à travers une réflexion en trois points sur l'organisation du travail scolaire et son rôle dans la lutte contre les inégalités devant l'école. Sur fond de pédagogie différenciée, et constituant, dans cet ouvrage, le seul regard fixé d'un peu plus près sur les élèves, les principes qui devraient guider l'optimisation des situations d'apprentissage sont posés. Puis, le lecteur entre dans le vif du sujet, soit changer radicalement l'organisation de la durée globale et standard du cursus scolaire 15 ans, comme point de départ de différenciation des apprentissages. Mais ce n'est pas tout. Il faut chercher d'autres moyens, entre autres de viser l'*optimisation* de l'emploi du temps standard (25 ou 30 heures d'apprentissage par semaine). Pour ce faire, il est suggéré, en troisième partie, d'organiser le travail en fonction « du temps qui reste ». L'argumentation en faveur d'une gestion du « compte à rebours » pour chaque élève est maintenue, malgré l'inédit de la situation et en déplorant le fait que la compétence à le faire soit au service de la progression du programme plutôt qu'au service de la progression des élèves. La portée pragmatique de ce débat retient particulièrement l'attention.

Dans un autre ordre d'idées, dans le douzième chapitre, les professeurs Maurice Tardif, Danielle Raymond, Joséphine Mukamurera et Claude Lessard, intéressés par le travail enseignant, s'intéressent ici aux rapports entre « Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement ». La première partie du texte constitue une argumentation en faveur des savoirs professionnels des enseignants de métier de l'école primaire et secondaire, en vertu du rôle que joue le temps dans l'apprentissage du travail enseignant : il est un des savoirs. C'est en deuxième et troisième parties de leur texte que le regard des auteurs-formateurs retrace les sources temporelles des savoirs professionnels. Un riche matériel de recherche soutient l'argumentation au sujet du rôle que joue le temps chez les enseignants réguliers et les enseignants à statut précaire. Ce chapitre constitue une pressante invitation à relever le défi d'une formation professionnelle qui tienne compte du temps comme marqueur des savoirs des futurs enseignants et de leur travail futur.

Dans le treizième chapitre, « Les facteurs temporels dans l'alternance étude-travail en formation professionnelle au secondaire », Lorraine Savoie-Zajc, professeure, considère le temps en éducation à travers « la dynamique d'implantation des partenariats » impliqués dans le cadre de la formation professionnelle au secondaire. Ici, l'organisation du temps renvoie à l'alternance des activités liées à deux temps : celui de l'étude et celui du travail. Après avoir jeté les bases conceptuelles de sa recherche, l'auteure, intéressée par le domaine de la formation professionnelle, en rapporte les résultats obtenus à l'aide d'entrevues auprès des différents intervenants : enseignants, stagiaires, directeurs, formateurs d'entreprises, fonctionnaires

gouvernementaux. Il en ressort d'importantes données sur les facteurs « temps » qualifiant la perspective temporelle de chacun, entre autres les notions de « séquence », de « synchronisation » et de « localisation ». Pour le lecteur, les enjeux prennent ici la forme de recommandations importantes en cette période de « mise en chantier » de la formation professionnelle.

Le chapitre quatorze s'intitule « Le temps et le travail dans la vie des individus : *omnia habeat tempus* ». Philippe Dupuis, professeur, se penche ainsi sur différents aspects de la vie professionnelle en éducation, où le temps est considéré comme un marqueur. L'auteur examine d'abord deux phases de la carrière enseignante, soit l'entrée et le mitan. La crise du mitan retient particulièrement l'attention de l'auteur. Un autre sujet est abordé sous l'angle du temps vécu professionnellement, soit la carrière des femmes en éducation. Selon la lunette d'expert en administration scolaire que prend ici l'auteur, pour l'institution, l'enjeu consiste à miser sur des solutions instrumentales qui permettent de relativiser les difficultés inhérentes à ces étapes de la profession enseignante et qui lui sont propres à certains égards. L'une de ces solutions, le mentorat, est approfondie, indifféremment selon qu'il s'agit d'hommes et de femmes, compte tenu du rôle qu'y jouent des enseignants à différentes temps de leur vie professionnelle : l'entrée, le mitan ou la fin de la carrière. Le lecteur de ce chapitre, en particulier, le directeur d'école, devrait trouver matière à réflexion et à son action quotidienne.

Finalement, au terme de la troisième partie et au terme de l'ouvrage lui-même, le lecteur est convié par les professeurs Jean-François Desbiens, Stéphane Martineau et Clermont Gauthier, à regarder de près un sujet toujours d'actualité, et ce, depuis une vingtaine d'années : « Augmenter le temps scolaire : de la mystification à la rationalisation ». En première partie du quinzième chapitre, les chercheurs critiquent quatre des nombreuses recommandations faites par les auteurs du rapport *A Nation at Risk* militant en faveur de l'accroissement du temps scolaire comme facteur d'amélioration du rendement. Puis, en deuxième partie, suivant en cela une piste issue de la Commission des États généraux au Québec et remettant en question l'actuelle organisation du temps scolaire, trois « scénarios » susceptibles de modifier les pratiques actuellement en vigueur. *Le plan Copernicien* retient particulièrement l'attention. Le lecteur comprend que cette organisation du temps permettrait peut-être de relever le défi que tous les changements d'horaires des années 1980 n'ont pu relever, à savoir de permettre aux enseignants de modifier leurs pratiques en réponse aux multiples besoins de leurs élèves et de mieux vivre le temps de leur travail scolaire.

En épilogue à l'ouvrage, Francine Schoeb, enseignante, fait ressortir le caractère formateur et générateur de changements que comporte les

quinze contributions de l'ouvrage. Sa lecture aboutit à de riches recommandations et pistes susceptibles d'éclairer les décideurs du monde de l'éducation d'ici et d'ailleurs.

C'est donc le propos du présent ouvrage, à travers ses trois parties, de faire le point sur ce large champ de réflexion que représente l'organisation du temps en éducation et de poser les jalons permettant de mieux le cerner et l'approfondir. Dans cette perspective, les contributions des auteures et auteurs, sont des regards spécifiques posés sur cet objet complexe. Il faut bien remarquer, dans certains cas, l'étonnante convergence des contributions qui, venues d'horizons différents, résonnent de semblable manière.

Ces regards, multiples en raison des fondements qui y président, des niveaux d'enseignement considérés, des objets traités, des expériences rapportées, des cultures impliquées, ne doivent pas faire oublier que l'éducation est le lieu où se vivent simultanément les temps sociaux et que, vu sous cet angle, le défi qui consiste à focaliser le regard est grand. Nous pensons que le présent ouvrage collectif constitue un effort utile en ce sens. Nous osons croire qu'il pourra servir à éclairer syndicats, commissaires, administrateurs aux prises avec des décisions touchant les facteurs temporels qui seraient de nature à assurer le mieux-vivre des personnes concernées.

BIBLIOGRAPHIE

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). « Les États généraux sur l'éducation (1995-1996). Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires ». *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

National Education Commission on Time and Learning (1994). « Prisoners of time », *Report of the National Education Commission on Time and Learning*, Washington.

PARTIE 1

DES POINTS D'ANCRAGE POUR COMPRENDRE LE TEMPS EN ÉDUCATION

CHAPITRE 1

L'organisation du temps en éducation

Les cadres de référence

Carole St-Jarre
Chercheure autonome
(carole.st-jarre@sympatico.ca)

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, qui comporte deux parties, l'auteure présente une grille d'analyse du temps en éducation. Les notions et principes qui ont historiquement permis la conceptualisation rationnelle du temps et du temps scolaire sont d'abord exposés en première partie. On voit que l'organisation du temps scolaire telle qu'on la connaît aujourd'hui en Occident remonte à la fin du XVII^e siècle. Les principaux modèles, influencés par la mécanique horlogère et issus de la recherche contemporaine, et qui légitiment cette organisation, sont aussi présentés. En deuxième partie, l'auteure se penche sur la façon dont toute personne, y compris l'enseignant, intègre et actualise la conception dominante du temps aussi bien dans son travail que dans sa vie de tous les jours.

Dans cette partie, l'accent est toutefois mis sur le cadre de référence spécifique des enseignants qui guide la mise en place du temps en classe. Plusieurs éléments sont à prendre en considération : matière, rythme, formation, conceptions, expérience, méthodes, etc. Au terme de ce chapitre, le lecteur comprend que dans la classe, l'enseignant est aux prises avec un double cadre de référence : social et personnel. Son travail consiste entre autres à l'interpréter et à le vivre.

Un enseignant dit : « Je n'arriverai pas à voir tout mon programme. » Un administrateur dit : « Il faut que les élèves réalisent 25 heures d'activités d'apprentissage par semaine. » Un élève dit « Ça va trop vite, je n'ai pas terminé mon exercice. » Un autre enseignant dit encore : « Cette année, il n'y a pas eu trop d'imprévus, j'ai vu toute ma matière. » Chacune de ces personnes se réfère à une représentation du temps des activités éducatives, soit le calendrier et la montre. Chacune exprime aussi sa propre compréhension et sa propre appréhension devant la façon dont est organisé le temps de son travail. Il en est ainsi en ce qui concerne tout travail de subsistance. Le travail scolaire, faut-il le rappeler, occupe principalement les enseignants et les élèves. Il est vrai qu'en marge et en fonction de celui-ci, toute une foule d'individus travaillent à l'administration et à l'organisation du système d'éducation. Mais nulle part ailleurs que dans la classe n'est-on en contact aussi étroit avec les exigences du temps scolaire, à travers le temps de l'éducation et de l'enseignement, sujet principal du texte qui suit.

Dans la classe, en effet, l'enseignant contribue à l'éducation de ses élèves dans un cadre temporel fixé d'avance par l'institution éducative. La mise en place de son travail s'effectue par ailleurs à travers sa propre intervention, qu'il a en partie fixée d'avance et en partie organisée et réorganisée pendant et après le temps de classe. Ce travail s'appuie sur une grille d'analyse des attentes des personnes et institutions concernées.

C'est cette grille de référence de l'organisation du temps d'éducation, précisément du temps d'enseignement, que le présent chapitre veut contribuer à décoder. Il apparaît utile, si on veut mieux saisir les regards qui sont posés sur le temps en éducation dans les prochains chapitres, de disposer d'un outil de lecture. Les deux prochains chapitres, on le verra, fournissent déjà plusieurs points d'ancrage : pluralité du temps selon les milieux et les personnes, différenciation du temps selon les institutions, perméabilité des temps sociaux, rationalisation poussée du temps dans les pratiques administratives. L'organisation du temps dans l'institution scolaire, en Occident en tout cas, est en quelque sorte un reflet de ces temps sociaux, construits au fil des millénaires et des siècles.

Le présent chapitre comporte deux parties. Il faut d'abord retracer la conceptualisation du temps scolaire, depuis ses lointains antécédents que rapporte l'histoire jusqu'aux plus récents apports de la recherche en éducation. Puis il faut examiner les points d'appui dont dispose l'enseignant pour interpréter et actualiser l'organisation du temps de son travail ainsi conçue. Au terme de cet exercice, on aura alors compris que si le temps est socialement organisé et mesuré, dans la classe, il est individuellement réorganisé et médiatisé à travers le filtre composite et personnel de l'enseignant. Autrement dit, on a affaire à un double cadre de référence de mise en place du temps scolaire.

1. *LA CONCEPTUALISATION DU TEMPS SCOLAIRE*

Dans notre vie de tous les jours, aussi bien dans le privé qu'au travail, il nous arrive de dire : « j'ai perdu du temps » ou « j'ai peur de ne pas arriver dans le temps » ou « j'ai pu faire tout ce que j'avais à faire dans le temps ». On oublie souvent sinon toujours que ces paroles s'inspirent d'une conception du temps dont on ignore ou dont on a oublié l'origine : « La grille est dans la tête », écrit Husti (1993). On a en quelque sorte perdu la trace du cadre de référence du temps vécu, l'horloge et le calendrier s'imposant de plus en plus comme seul et unique point de repère dans la vie de tous les jours.

Dans cette première partie du chapitre, c'est l'histoire de la mise en place de la conception du temps scolaire qui est mise en évidence. Elle est présentée en cinq étapes. On verra d'abord les principes qui ont été posés à l'origine de cette vaste entreprise d'organisation du temps. Ensuite, on verra que le développement technologique a donné le coup d'envoi de la rationalisation du temps de travail dans l'industrie, dans le commerce et par voie de transposition, dans l'école. Dans ce cas-ci, c'est au cours de la troisième étape, au XVII^{e} siècle, que les bases de l'organisation moderne du temps scolaire ont été jetées. Pendant les deux siècles suivants, l'effort des administrateurs porte sur l'organisation du temps d'enseignement et le contrôle des contraintes qui surviennent face au temps fixé d'avance. Finalement, la cinquième et dernière étape laisse voir l'importante contribution des chercheurs en éducation depuis le début des années soixante en vue de systématiser le temps d'apprentissage.

1.1. *À L'ORIGINE : L'ORDRE, L'ATTENTION, LE DÉCALAGE APPRÉHENDÉ ET EFFECTIF*

On a peine à imaginer aujourd'hui comment les premiers humains, au Moyen-Orient semble-t-il, en sont venus à noter et à compiler les changements observés dans la nature et à dresser graduellement le comput des fêtes commémoratives de ces faits. Ils ont ainsi mis de l'*ordre* dans des faits cycliques (succession des jours et des nuits, récurrence des saisons, cycles lunaires et solaires, etc.) en portant *attention* à leur occurrence d'abord et à leur rappel ensuite. On comprend le caractère prescriptif de ce premier effort d'organisation des événements prévisibles dans la mesure où on saisit l'enjeu vital au cœur de ces sociétés agraires. Déjà, l'efficacité est requise, l'adéquation du temps et des activités est recherchée, le *manque* d'attention envers les prescriptions est impensable, voire inadmissible (Attali, 1982 ; Brelich, 1970 ; Lalonde, 1996 ; Molet, 1990a).

Éventuellement, l'événement fondateur du christianisme, la Pâque, inspire la division de ce temps cyclique en deux, l'avant et l'après de la révélation, et permet d'insérer l'intention, rendue légitime, de mériter la vie éternelle (Molet, 1990b ; Pomian, 1984). À partir de ce moment-là, la recherche d'adéquation du temps cyclique et des activités quotidiennes se complique avec la superposition du temps linéaire chrétien.

C'est à travers ce que Le Goff (1977) nomme « le temps de l'Église » et « le temps des marchands » qu'on assiste en Europe à la lente et longue structuration du temps des activités religieuses et profanes. C'est à partir du VI^e^ siècle, semble-t-il, que les moines bénédictins ordonnent, systématisent le temps de dévotion et le temps de travail. Le ciel se mérite, se gagne moyennant que l'attention de tous se conforme constamment aux prescriptions énoncées en référence à la Bible et à d'autres textes anciens, en tenant compte des contraintes que représentent les cycles cosmiques et grâce au découpage *a priori* des activités quotidiennes en *heures* de veille que proclame l'abbé, le gardien du temps, à l'aide de la cloche (Adam, 1995 ; Brelich, 1970 ; Dohrn-van Rossum, 1997 ; Pomian, 1984). La durée exacte des heures relève par ailleurs d'instruments pour le moins rudimentaires : bougies, rythme des prières et des chants, par exemple.

Certaines des pratiques et des conduites des moines médiévaux résonnent encore aujourd'hui dans nos écoles : réciter, chanter et lire à haute voix ; réfléchir, copier en silence, avec assiduité, ponctualité, exactitude, vitesse. La mémoire joue ici un rôle crucial. Le manque d'attention trouve son équivalence dans l'oisiveté, l'absence, le retard, l'erreur, la lenteur. L'individu qui s'en rend coupable mérite une peine, comme l'exclusion de la communauté, par exemple (Attali, 1982 ; Adam, 1995 ; Dohrn-van Rossum, 1997 ; Le Goff, 1977 ; Molet, 1990b). En fait, le *manque* de temps appréhendé par la communauté est vécu à travers la *perte* de temps d'un individu. Ces deux notions sont dès lors étroitement liées, comme c'est le cas encore de nos jours : les élèves qui perdent et font perdre du temps sont redoutés.

À l'usage cependant, malgré l'attention de tous les instants, l'imprévisible arrive (tempêtes et autres cataclysmes), le mauvais temps permet mal l'observation de la position des astres, les cycles cosmiques sont décalés sans qu'on y puisse rien. On en arrive à accumuler les retards, les absences, à vivre un réel *manque* de temps, à faire défaut aux prescriptions, aux attentes, etc. À la limite, le temps de la vie n'a plus de sens (Molet, 1990b). Par exemple, la position de la Pâque déterminée en référence au cycle lunaire se déplace à un point tel, par rapport au cycle solaire qui ordonne les activités courantes, qu'elle coïncide presque avec celle de la Pentecôte. Ce sont donc les conséquences du désordre du temps qui sont à craindre et qui sont à l'occasion effectivement vécues (privations, famine, maladies, expiation

publique des fautes, etc.). Ainsi sont donc posés les premiers éléments de la grille d'analyse des activités à faire en référence au temps compté. Voyons maintenant comment s'organisent les contraintes du temps, puisque c'est là encore et toujours le même enjeu : organiser la vie de telle sorte que tout arrive à temps, que cycles et règles de vie s'accordent.

1.2. *LA TECHNOLOGIE AU SECOURS DU DÉSORDRE DU TEMPS : VERS LA RATIONALISATION DU TEMPS*

Vers le milieu du XIV^{e} siècle, l'apparition des premières horloges mécaniques représente une solution encourageante aux contraintes naturelles. Elles permettent de diviser le temps quotidien des activités en portions d'égale durée, de calculer leur temps d'exécution un peu plus exactement, de fixer leur fréquence à court, moyen et long termes, de les jumeler aux pratiques et aux conduites à venir. Pendant les deux siècles suivants, le développement de l'industrie horlogère s'accentue parallèlement à l'invention de l'imprimerie, à la Réforme protestante et à la Contre-Réforme catholique, aux échanges commerciaux. De telle sorte que les façons d'être et de faire des sociétés et des individus en sont radicalement bouleversées (Attali, 1982 ; Dohrn-van Rossum, 1997).

Il devient en effet possible de planifier *a priori* la durée du travail et des tâches et, du même coup, d'imputer spécifiquement à telle ou telle personne le *manque* de temps susceptible de survenir. Il ressort aussi que certaines tâches sont plus utiles que d'autres et, partant, certains individus plus méritants que d'autres : la hiérarchie des actions et des individus est ainsi légitimée. Finalement, une action est d'autant plus valorisée qu'elle prend moins de temps que prévu à s'exécuter ou que plusieurs tâches sont réalisées à l'intérieur du temps prévu. Au bout du compte, socialement, il semble bien que la référence au temps cyclique et communautaire s'estompe de plus en plus.

Autrement dit, le temps de travail est graduellement rationalisé et individualisé : l'adéquation, l'équivalence tant recherchée entre les attentes et les actions apparaît réalisable, du moins en théorie. La poussée économique de la fin du Moyen Âge entraîne la mise en place de grilles-horaires spécifiques aux institutions, y compris à l'éducation (Attali, 1982 ; Chevallard et Mercier, 1987 ; Dohrn-van Rossum, 1997 ; Le Goff, 1977 ; Pomian, 1984). Les familles marchandes, banquières, commerciales doivent assurer leur succession ; l'institution religieuse, protestante et catholique, veut aussi recruter des adeptes et les conserver. C'est ainsi que tout un champ d'activités visant l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul s'organise d'après le modèle monastique du temps des activités,

raffiné grâce au calcul que permet l'horloge : il faut instruire, il faut organiser l'enseignement de manière utile et efficace. Non pas que l'éducation n'existe pas auparavant. Ce qui se dessine à travers l'émergence des temporalités sociales modernes, c'est la dimension structurée et publique de l'éducation, élaborée avec l'intention originale d'apprendre à subvenir aux besoins de subsistance individuelle et aux attentes de la société, et pour les chrétiens, de mériter la vie éternelle.

1.3. *Le modèle rationnel du temps appliqué à l'enseignement*

Le problème était de taille : enseigner à plusieurs en même temps. C'est dès la fin du XVI^e^ siècle, semble-t-il, que les Jésuites inaugurent l'instruction formelle de groupes de jeunes, en s'inspirant de la vie monastique. Autour d'un principe organisateur, l'attention, un effort d'équivalence du temps d'enseignement et du temps d'apprentissage à travers la hiérarchisation des textes sacrés est mis en œuvre, et les élèves sont regroupés selon l'âge et le degré de connaissances (Chartier, Julia et Compère, 1976). Leurs successeurs protestants et catholiques parachèvent leur travail en organisant le temps d'enseignement et le temps de classe. Dès lors, les grandes lignes de l'école actuelle sont tracées.

Au milieu du XVII^e^ siècle, dans la même veine, le moine tchèque protestant Coménius veut rationaliser le temps et les connaissances à acquérir. Son système a un air de familiarité avec certains aspects de ce que les enseignants du primaire du Québec ont vécu jusqu'au milieu des années soixante et dont certains d'entre eux ont gardé un souvenir nostalgique, y compris jusqu'au moment de leur retraite en 1997. Coménius développe donc un curriculum encyclopédique réparti sur sept degrés d'études à raison de 30 heures par semaine. Les contenus disciplinaires sont regroupés par degré dans un manuel unique et dispensés selon une certaine forme d'enseignement simultané (avec l'aide de surveillants). Ainsi, il est possible d'articuler le temps et les contenus selon un certain ordre établi *a priori :* un point de départ, solide parce qu'il réfère aux contenus anciens, une progression et un enchaînement par année, par mois, par jour, par heure. À chaque temps ou leçon, l'enseignant reprend les contenus du manuel, les explicite de plus en plus. Quand tout a été enseigné, à force de répéter et de mémoriser, l'élève mérite de passer à un autre degré, le manuel et la mémoire aidant. Les modalités concernant la correction des travaux et le contrôle de l'attention des élèves sont précisées (Chevallard et Mercier, 1987).

À peu près à la même époque, les clercs catholiques français de La Salle, Démia et Batancour élargissent l'instruction scolaire au plus grand

nombre possible de jeunes. Leur effort consiste à uniformiser le contexte de l'apprentissage à travers la classification, le découpage de tous les éléments en cause : élèves, savoirs, classe (espace).

Les auteurs (Chartier, Julia et Compère, 1976 ; Chevallard et Mercier, 1987) rapportent que le classement de quelque 100 élèves à la fois est basé sur l'âge et les connaissances acquises d'une part et, d'autre part, sur des caractéristiques sociopédagogiques (taille, hygiène, rangs, aptitudes, conduites, etc.). Les matières scolaires sont divisées en séquences temporelles qui s'enchaînent selon un ordre logique allant du plus simple au plus complexe. Certaines matières sont plus importantes que d'autres en raison du temps quotidien, hebdomadaire et annuel qu'on leur consacre. Les contenus sont ordonnés en un nombre déterminé d'étapes. L'enseignement est dispensé à tous les élèves en même temps à l'aide de larges tableaux et de manuels. Le passage d'une étape à l'autre est sanctionné par un examen où la mémoire est mise à l'épreuve et où rien de moins que la perfection n'est exigée.

À la fin du XVII^{e} siècle donc, l'organisation rationnelle du temps scolaire telle qu'on la connaît aujourd'hui apparaît bien en place. Le travail enseignant consiste à ordonner de manière équivalente à un temps fixé d'avance et auquel il faut être constamment attentif l'apprentissage des connaissances utiles à la vie, auprès de nombreux individus à la fois, chaque domaine de connaissances ayant son importance en soi en vertu du temps prescrit, organisé de manière hiérarchique, à l'aide d'une méthode comportant plusieurs étapes, appuyée sur des manuels et diverses techniques associées à la mémoire. Dans ces conditions, le travail de l'élève consiste à apprendre à travers des pratiques et des conduites prescrites en référence au temps scolaire.

Voilà en résumé, du point de vue de l'institution, l'essentiel de la grille de référence d'organisation du temps scolaire, principalement du temps d'enseignement. Aujourd'hui comme à l'époque, les enseignants, clercs et laïcs, s'efforcent de répondre efficacement aux prescriptions et aux attentes pendant les deux siècles suivants. Ci-dessous, on verra que les choses ne se passent pas nécessairement tel que souhaité, à un point tel qu'à partir de la seconde moitié du XX^{e} siècle, des modèles d'apprentissage sont développés dans le but de « maîtriser » le temps d'enseignement, inspirés en cela du modèle rationnel d'origine. On voit du même coup que les objectifs et les contenus de départ se diversifient et s'additionnent au gré du développement des connaissances dans les domaines de la pédagogie, de la psychologie et des disciplines (par exemple, les mathématiques, les sciences de la nature, le français, etc.). De ce fait même, le cadre de référence institutionnel gagne en complexité.

1.4. *Le temps vécu en classe : les contraintes en action*

Malgré les bonnes intentions face à la norme sociale que représente l'horloge, il n'en demeure pas moins que pendant ces deux siècles, la menace du manque de temps se concrétise parfois. D'une part, les métaux de construction des horloges résistent mal à l'usage répété et aux variations climatiques : l'appareil ralentit au point de s'arrêter ou se brise carrément. Or, il faut bien insister sur le fait, qui n'est pas encore socialement admis au siècle des Lumières, que c'est l'individu, commerçant, ouvrier, élève, enseignant, qui actualise le temps compté, symbolisé. L'individu aux prises avec le défaut de l'instrument n'y peut rien, l'enseignant par exemple ne peut être rendu coupable de l'échec de ses élèves. D'autre part, les enseignants tout comme les élèves ne font pas nécessairement leur travail tel que prévu. Les premiers, quand ils sont clercs séculiers ou laïcs, sont plus ou moins formés. Les seconds sont distraits, lents, absents, etc., échouent éventuellement et sont exclus (Chartier, Julia et Compère, 1976).

On le voit, toutes choses ne sont pas égales par ailleurs. Éventuellement, l'institution scolaire subit des pressions sociales et emboîte le pas à la productivité maximale. Il faut améliorer l'apprentissage, augmenter le rendement scolaire. Les différences individuelles sont vues comme des contraintes, un frein. À nouveau, la technologie horlogère offre, aux industries d'abord, une solution que l'école tentera d'adapter à ses besoins par la suite. L'avènement et le raffinement des chronomètres au cours du XIX^{e} siècle et au début du XX^{e} siècle permettent en effet d'égaliser de manière absolue le temps et les activités à faire. Le cours des événements en sera définitivement changé.

La mécanisation, la spécialisation et l'uniformisation des tâches, la gestion de la productivité dans la plupart des domaines d'activités humaines, y compris en éducation, ont pour effet de resserrer le temps. La production du travail, l'exécution des tâches, hiérarchisées de très près, sont surveillées montre à la main. La bureaucratisation du travail est en marche, c'est-à-dire l'évaluation des tâches sur la base d'un critère indiscutable, soit la durée consacrée à l'exécution telle qu'établie *a priori*. Plus simplement, le temps de travail est découpé à sa limite, c'est le minutage des tâches (Attali, 1982 ; Dohrn-Rossum, 1997 ; Lalonde, 1996). Dans ce nouveau contexte, il faut donc former les ouvriers, développer chez eux les conduites susceptibles de soutenir leur attention pendant le temps de travail (Pronovost, 1983). Chez les enseignants, il en sera de même en ce qui concerne l'attention des élèves envers l'apprentissage. C'est ce qui explique d'ailleurs le fait que les études ont porté jusqu'à tout récemment sur le temps d'apprentissage,

le temps d'enseignement étant conçu et organisé en fonction de celui-là, l'enseignant étant le médiateur du temps prescrit en fonction de l'apprentissage.

Quoi qu'il en soit, sur fond d'*imputabilité* du manque d'attention, les indicateurs de productivité et d'efficacité sont mis au point à partir d'enquêtes sur le temps de réalisation des tâches, sur les conduites des élèves et les pratiques des enseignants, sur l'évaluation des apprentissages. Dans la classe, par ailleurs, on s'aperçoit que la situation à observer est plus complexe que dans l'usine dans la mesure où la gestion englobe plusieurs éléments : temps, enseignant, élèves, contenus, événements prévus ou non, etc. (Anderson, 1984 ; Berliner, 1990 ; Smyth, 1985a ; Smyth, 1984). Les premières études visant à établir des liens entre le rendement des élèves et l'efficacité de l'enseignement à travers le temps de présence de ce dernier en classe ont été plus ou moins fructueuses[1]. Elles ont tout de même renforcé l'idée qu'en rationalisant davantage, on peut faire mieux, sinon plus.

À l'aube de la Seconde Guerre mondiale donc, un peu partout en Occident, on assiste à la spécialisation du curriculum selon la demande sociale, au découpage de la journée scolaire, jusque-là effectué en référence à l'importance des matières en soi, en périodes d'égale durée (plus ou moins 50 minutes). Éventuellement, le travail de l'enseignant est lui-même divisé de manière plus systématique : enseignement et autres tâches (préparation, surveillances, etc.). Avant longtemps, ce travail sera bureaucratisé, minuté[2].

---

1. Certaines études valent la peine d'être rappelées. En 1897, Rice cherche à augmenter le rendement des élèves à travers l'amélioration de l'efficacité de l'enseignant, en chronométrant celui-ci en classe en rapport avec l'épellation. Ses efforts seront sans lendemains (Anderson, 1984 ; Berliner, 1990 ; Smyth, 1984). Puis, en 1918, Judd élabore des échelles d'observation qui permettent aux futurs enseignants d'apprendre à surveiller efficacement l'attention, l'écoute et le silence de la classe (Anderson, 1984 ; Berliner, 1990 ; Smyth, 1985a). En 1926, Morrison fournit des grilles d'analyse qui permettent de développer des stratégies utiles à la maîtrise de l'attention des élèves du secondaire, comme par exemple la segmentation des leçons. Ces techniques sont encore en usage aujourd'hui (Anderson, 1984 ; Berliner, 1990). Enfin, en 1942, Shannon s'intéresse aux indicateurs d'attention susceptibles d'expliquer le rendement des élèves. Des résultats peu prometteurs l'incitent à abandonner cette voie qui isole en fait le temps prescrit du temps d'apprentissage qui est vécu par l'enseignant (Berliner, 1990 ; Smyth, 1985a).
2. Par exemple au Québec, la convention de travail signée en 1983 par l'État et les enseignants définit explicitement le temps de travail d'un enseignant de l'ordre secondaire : 35 heures par semaine divisées en 17 heures 5 minutes d'enseignement elles-mêmes divisées en périodes variant de 45 à 75 minutes, 2 heures 55 d'encadrement, récupération, tutorat, divisées aussi en minutes, 7 heures de disponibilité minutées (surveillances, activités éducatives informelles), 8 heures de tâches connexes (planification, préparation d'exercices ou de tests, corrections, etc.).

En classe, cela n'empêche pas les pertes de temps de se produire, non plus que les conséquences. Éventuellement aussi, dans les années suivant la Seconde Guerre, la scolarisation devient une mission d'État, le curriculum se diversifie et le régime pédagogique devient prescriptif. Les modèles théoriques développés dans ce contexte depuis le début des années 1960 veulent tenir compte de toutes les composantes du cadre de référence du temps des activités.

1.5. *De la rigidité à la malléabilité du temps scolaire à travers le travail enseignant*

Le « modèle d'apprentissage scolaire[3] » (Carroll, 1963) illustré par la figure 1 (adaptée de Ben-Peretz et Bromme, 1990, figure 1.1, p. 17) représente le premier effort de systématisation du temps d'apprentissage. La notion d'*allocated time*[4] s'y rattache de même que le courant de recherche qui s'est développé par la suite en rapport avec cette notion (Anderson, 1984 ; Fisher et Berliner, 1985). Selon ce modèle, l'apprentissage des connaissances au programme est fonction du cumul de quatre facteurs psychopédagogiques dont trois sont définis en termes de temps. Le modèle est caractérisé par l'interdépendance des facteurs en jeu et par le fait que le temps est vu comme une dimension fondamentale des activités éducatives en classe.

FIGURE 1
Modèle d'apprentissage scolaire

$$\text{Degré d'app} = f\left(\frac{\text{temps prescrit}}{\text{temps requis}} \times \frac{\text{temps investi}}{\text{qualité de la pédagogie} + \text{acquis préalables}}\right)$$

Au primaire, le temps de présence auprès des élèves est de 23 heures 5 minutes et, en classe, la division de la journée scolaire relève en grande partie de l'enseignant.

3. Traduction par l'auteure de *Model of School Learning* (Carroll, 1963).

4. Berliner (1990) rapporte que depuis une centaine d'années, les chercheurs américains ont élaboré neuf concepts, tous associés de près ou de loin au concept global d'*instructional time* ou de « temps d'apprentissage ». Celui-ci est le temps à être utilisé par les enseignants en classe. Parmi ces concepts, celui d'*allocated time* (p. 4), traduit ici par « temps prescrit », correspond au temps du régime pédagogique (durée de la formation ; durée spécifique des programmes d'études ; durée de l'année, de la semaine, de la journée et de l'unité de travail de l'élève). Il entretient des liens assez étroits avec ce qui nous concerne particulièrement, soit la gestion du temps en classe.

Il s'agit du **temps prescrit** (fixé d'avance par l'institution), du **temps investi** (par l'élève), synonyme d'attention ou de motivation, du **temps requis** (nécessaire chez l'élève), synonyme d'aptitude ou de rythme d'apprentissage, et d'un facteur combinant la **qualité de la pédagogie** (les tâches de l'enseignant) et les **acquis préalables** (chez l'élève : les apprentissages cognitifs antérieurs).

Quand tous ces facteurs sont mis en place simultanément, il y a nécessairement un certain degré d'apprentissage. Carroll (1963) voyait ce modèle comme un soutien au travail de l'enseignant, point de vue assez nouveau à l'époque, il faut le reconnaître. Carroll explique la composition et la mise en place des facteurs à l'exception de la **qualité de la pédagogie** et des modalités d'évaluation des **acquis préalables**. Le modèle suivant comble cette lacune.

Le « modèle de la pédagogie de la maîtrise » de Bloom (1968) veut soutenir aussi l'enseignant dans son travail. L'accent est donc mis sur l'efficacité. Le modèle favorise aussi la réussite de tous les élèves (Smyth, 1985a ; 1985b). Dans cette perspective, il permet l'organisation du **temps requis** inspiré des taxonomies, de la **qualité de la pédagogie** associée à la compétence attendue de l'enseignant face aux exigences institutionnelles, des **acquis préalables** qui correspondent à des unités de contenus mesurés par des tests formatifs et du **temps prescrit** *a priori* par l'institution et susceptible d'être modifié par l'enseignant selon les besoins de tel élève.

Les précisions sont fournies quant aux conditions de réussite : définir les objectifs terminaux, diagnostiquer le niveau antérieur, planifier à court terme, découper les contenus en référence aux objectifs spécifiques, prévoir différentes stratégies (exposé, tutorat, exercices supervisés, jeux, enseignement programmé, etc.), prendre des mesures répétées, évaluations formative et sommative. Le modèle s'appuie sur une certaine uniformisation de l'enseignement et de l'apprentissage à travers le découpage des contenus et le calcul du temps. L'enseignant est au centre du modèle, c'est par sa médiation que le modèle réussit. La contribution effective de l'élève y demeure par ailleurs en veilleuse (Berliner, 1990 ; Walberg, 1986).

Le « modèle du temps d'apprentissage scolaire[5] » mis au point par Fisher et Berliner (1985) insiste davantage sur la participation de l'élève, tout en voulant contribuer à l'évaluation de l'apprentissage des futurs enseignants du primaire en situation de stage. Le modèle intègre les modèles

5. Traduction par l'auteure de *Academic Learning Time Model* (Fisher et Berliner, 1985).

ci-haut et repose implicitement sur la **qualité de la pédagogie** (Berliner, 1990), soit sur le « bon enseignant » tel que décrit par les travaux des décennies 1960 et 1970 (Crahay et Lafontaine, 1986 ; Wittrock, 1986).

Ainsi, le temps d'apprentissage scolaire se définit à partir du cumul du **temps prescrit**, du **temps effectivement investi**[6] par l'élève et du degré de réussite obtenu relativement à l'objectif spécifique d'apprentissage (combinaison des **acquis préalables**, du **temps requis** et du **curriculum**). Autrement dit, on estime ici que le **temps prescrit** n'est pas tant une rationalisation absolue, rigide, du temps des activités scolaires qu'une ressource malléable, souple, en vertu du fait que c'est l'enseignant qui est directement en rapport avec ce temps, qu'il sait comment l'utiliser de manière maximale et qu'il lui revient d'actualiser l'interdépendance de toutes les composantes concernées par l'apprentissage en classe.

De cette manière, selon ce modèle achevé, qui a d'ailleurs inspiré la confection des programmes-habiletés des années 1980 au Québec, le temps ne devrait pas manquer. Ainsi qu'on le verra ailleurs dans le présent ouvrage, les faits racontent une autre histoire : les difficultés liées à l'organisation du temps scolaire existent encore et toujours au Québec comme en France, en Suisse et ailleurs.

Par ailleurs, en corollaire à ce modèle, Walberg (1986) présente un « modèle des facteurs de productivité scolaire » qui, résumant quelque 275 travaux, décrit tous les facteurs dont il faut tenir compte dans l'organisation de l'éducation scolaire si on veut s'assurer de la réussite de tous les élèves. Le modèle, illustré dans l'encadré ci-après, comprend neuf facteurs répartis dans trois catégories dont l'une, l'**aptitude**, s'inspire de Carroll (1963, 1989) englobant trois facteurs liés au temps d'apprentissage. On remarque aussi que les facteurs « quantité de temps réel » et « qualité de temps » correspondent aux composantes du modèle de Carroll.

6. Il s'agit du *time-on-task* étudié par Harnischfeger et Wiley en 1974 dans le cadre des travaux de la Beginning Teacher Evaluation Study (Berliner, 1990 ; Fisher et Berliner, 1985). Cette notion y est définie en tant que variable médiatrice des pratiques de l'enseignant et des conduites des élèves en classe. Le *time-on-task* est ainsi directement associé au curriculum et aux contenus d'apprentissage.

Aptitude de l'élève

1. Connaissances et habiletés préalables
2. Niveau de développement
3. Estime de soi

Enseignement/apprentissage

4. Quantité de temps réel
5. Qualité de temps

Environnement psychologique

6. Le « curriculum » familial
7. Le climat du groupe/classe
8. Les pairs externes à l'école
9. Minimum de temps/loisirs de TV

Ainsi, bien de l'eau a coulé sous les ponts, depuis la nécessaire organisation du temps cyclique jusqu'aux efforts du XVI^{e} siècle autour de l'imputabilité de la réalisation des tâches, puis autour de l'efficacité de l'apprentissage à partir de la fin du XVII^{e} siècle, jusqu'à la recherche et à l'opérationalisation des modèles d'apprentissage et de productivité du début des années 1960. Un peu partout dans le monde occidental, on assiste depuis le début des années 1990, à la réforme de la formation des enseignants et à la réforme du curriculum. À ce sujet, au Québec du moins, l'implantation s'inscrit dans une réorganisation de l'année scolaire, dans une réorganisation de l'apprentissage (compétences transversales), accompagnée d'une orientation nouvelle, différenciée, de la pédagogie, et de la mise en place de différentes façons de faire de la part des enseignants (et des élèves sans doute), pour ne nommer que ces aspects-là. Un rapide coup d'œil aux documents officiels du ministère de l'Éducation laisse voir que le temps est une donnée centrale du développement envisagé. À la limite, certaines mesures ne sauraient s'implanter autrement qu'en apportant d'importants changements dans l'organisation du temps scolaire. Perrenoud poursuit d'ailleurs, un peu plus avant dans le présent ouvrage, une piste intéressante à ce sujet.

La question qu'il faut se poser maintenant tourne autour du traitement individuel des attentes institutionnelles modélisées en référence à la mesure du temps prévu de travail. Autrement dit, tout ce qui précède a été historiquement conçu en fonction de l'enseignement à l'école. L'individu chargé d'actualiser ces exigences s'en approprie selon ce qu'il est. Ce processus ne se fait donc pas dans le vide. La seconde partie du chapitre examine les

points d'appui qui l'inspirent et le guident dans la mise en place du temps d'enseignement en conjonction avec l'ensemble des éléments institutionnels et individuels.

2. *L'ENSEIGNANT ET SON TEMPS*

Le temps vécu par un enseignant, comme celui de tout individu, relève de données tout à fait récentes. En effet, jusqu'au milieu du XIX^{e}, on avait toujours tenu pour acquis que les individus se conformaient absolument aux attentes du temps social. Plusieurs événements contribuent alors à changer cette conception du temps : les récits de voyages, les réactions des ouvriers devant la cadence accélérée du travail, la photographie, les arts en général, la psychanalyse. On prend graduellement conscience de la relativité du temps, du rôle de la mémoire, de la coloration personnelle du temps vécu. Autrement dit, l'homme de la rue voit bien que l'organisation du temps de travail est loin d'être un absolu. Puis, graduellement, on prend connaissance du temps vécu chez certains groupes sociaux, chez des sociétés appartenant à d'autres cultures, chez certaines classes sociales, dans certaines institutions et certains types de travail, de même que des manifestations et difficultés du temps vécu dans la vie en général et au travail, et on vient à reconnaître que le temps social est perçu, interprété et vécu individuellement, et ce, chez tout individu, y compris l'enseignant. Voyons d'abord au nom de quoi le temps s'appréhende au jour le jour, par tout un chacun. Par la suite, on verra les influences qui, professionnellement, colorent la mise en place du temps de travail par l'enseignant.

2.1. *LE TEMPS VÉCU PAR TOUT INDIVIDU*

Le temps se vit à travers des caractéristiques personnelles, sociales et cognitives. Ainsi, au plan personnel, la façon de vivre le temps et la façon de le percevoir diffèrent selon l'âge, l'appartenance sexuelle et le rythme de vie. On le sait, un enfant ou une personne plus ou moins âgée n'ont pas le même rapport au temps (Fromage, 1994 ; Grossin, 1974 ; Hall, 1984 ; Lazure, 1989 ; Mercure, 1983 ; Pronovost, 1988, 1998 ; Strickman, 1989 ; Zuzanek et Robinson, 1999). L'âge se définit comme une mesure du temps, sanctionnant l'entrée dans divers domaines d'activités (école, collège, retraite, etc.), l'accès à des services (cinéma, assurances, pensions, etc.), l'accès au travail formel. L'âge permet aussi de se situer historiquement. Par ailleurs, des facteurs liés aux conditions d'emploi et aux changements sociaux feraient que de plus en plus, on est « vieux » plus tôt dans la vie, mis à la retraite avant l'âge statutaire, fondant une nouvelle famille à un âge avancé (Bessin, 1994a ; Bessin,

1994b)[7]. Quoi qu'il en soit, l'âge chronologique demeure un facteur fondamental dans le rapport que nous établissons au jour le jour avec le temps de nos activités.

Dans le même ordre d'idées, en termes de ponctualité, d'assiduité, d'exactitude, de vitesse, etc., les hommes et les femmes se ressemblent davantage qu'ils ne se différencient (Grossin, 1974, 1981). Par contre, à l'intérieur du temps prescrit, les attitudes, les valeurs, les représentations du temps de travail, de la famille, des loisirs diffèrent selon qu'on est homme ou femme. Les femmes cumulent davantage d'occupations que les hommes, les hommes segmentent les activités, les vivant de manière linéaire tandis que les femmes les superposent, les vivant en interrelation, de manière cyclique (Forman et Sowton, 1989 ; Grossin, 1974 ; Hall, 1984 ; Hantrais, 1988 ; Hantrais et Letablier, 1997 ; Lemieux, 1989 ; Mercure, 1988 ; Pronovost, 1996).

Le temps est aussi vécu selon le rythme de chacun. Devant des tâches semblables, les individus sont plus ou moins lents, plus ou moins efficaces (Reinberg, 1998). Selon l'âge et le sexe de l'individu, nos cycles ou nos rythmes, apparentés aux cycles naturels, profondément ancrés dans l'organisme, sont sensibles aux modifications venues de l'extérieur (temps des repas, battements dans les écoles, etc., par exemple), et se manifestent dans les interactions sociales (Hall, 1984 ; McGrath, 1988). Ils apparaissent comme des régulateurs des activités : certains individus sont plus ou moins en mesure de faire face aux contraintes du temps prescrit et à l'imprévu (Grossin, 1974).

Au plan social, le milieu de vie, le statut familial et le type de travail colorent le rapport au temps. Ainsi, on s'entend habituellement pour dire que les gens de la ville sont plus pressés et plus stressés que ceux de la campagne. Les préjugés abondent concernant la façon de gérer et de vivre le temps selon les cultures (Levine, 1988). Le temps rural, cyclique, rythmique de la campagne ne s'accommode pas toujours avec le temps urbain, linéaire, rigide (Pronovost, 1996). Le milieu et la culture, englobant les croyances et les valeurs, se fondent dans le rapport au temps (Lalonde, 1996 ; Perkins, 1998 ; Sugier, 1996).

Puis, le fait de vivre seul ou en couple, le nombre d'enfants à charge et l'âge de ceux-ci sont des éléments qui influencent le rapport au temps. Dans les familles nombreuses, les individus ont un horaire plus strict que les célibataires et les ménages sans enfant, qu'on pense par exemple au

7. Pour quiconque est intéressé par cette question, mentionnons l'ouvrage de Marquié, Paumès et Volkoff intitulé *Le travail au fil de l'âge*, paru chez Octares, Toulouse, en 1996.

temps de repas, du coucher, du retour à la maison, des occupations en dehors du travail, etc. (Grossin, 1974). Il n'est pas nécessairement facile par ailleurs d'ajuster les temps de travail et les temps personnels (Grossin, 1981). Dans l'ensemble, on s'accorde pour dire que de plus en plus, les obligations familiales guident des demandes comme la réduction du temps de travail, la mise en place d'horaires plus souples (Pronovost, 1988, 1998). L'entrée des femmes sur le marché du travail modifie la vie de famille de même que leurs propres temporalités (Hantrais et Letablier, 1997 ; Jurczyk, 1991). Au Québec, en éducation, les femmes laïques ont majoritairement enseigné au primaire, tant qu'elles ne se mariaient pas. Ce n'est que depuis le milieu des années 1960 que cette contrainte s'est estompée et que les femmes ont de plus en plus accès au travail au secondaire. Depuis quelques années, elles partagent assez également cet emploi avec leurs collègues masculins (David et Payeur, 1995).

Au plan du travail, on trouve peu de données comparant la profession enseignante à d'autres professions exception faite des données économiques (salaires, expérience, etc.) sur les professions dites de « services » (Hasenfeld et Abbott, 1992). Récemment, on observe que les exigences professionnelles marquent le vécu du temps de travail et le vécu du temps en général (De Coster et Pichault, 1998 ; Grossin, 1996 ; Pronovost, 1996). Ainsi, les enseignants passent fréquemment d'un temps à l'autre (présent, futur, passé) et la répartition de leur horaire est particulière, comportant au moins deux temps, celui de service (enseignement) et l'autre, hors service (corrections, etc.). Surtout, dans une *certaine* mesure, les enseignants « produisent » le temps de leur vie, comparativement aux ouvriers ou aux fonctionnaires par exemple qui, eux, vivent un temps qui ne leur appartient *d'aucune* façon. (Grossin, 1974). On verra d'ailleurs un peu plus loin, les caractéristiques du temps de travail enseignant.

Finalement, on a tous une certaine idée du temps. Chez l'un, c'est le fait d'être productif qui motive à l'action ; chez l'autre, il faut que l'activité soit digne d'intérêt, selon que c'est le travail, ou le plaisir ou le profit par exemple qui sont valorisés (Grossin, 1974). Il semble aussi que le rapport au temps soit indissociable de la capacité de faire des projets, de s'organiser *a priori* en fonction de ce qui s'en vient. Dans cette ligne de pensée, on l'aura deviné, certains individus sont plus ou moins satisfaits, certains revendiquant plus de temps ou une autre organisation que celle qui prévaut actuellement, d'autres se résignant à la situation, d'autres encore ayant trouvé des façons de tirer leur épingle du jeu dans ce temps de travail et de vie (Grossin, 1981).

Jusqu'ici, on a vu que chez tout individu, la lecture de l'organisation du temps de sa vie et de son travail est tout à fait personnelle, compte tenu

de ses caractéristiques, de son contexte social et de l'idée qu'il se fait du temps socialement conçu et organisé de manière rationnelle. Tout laisse croire que chez l'enseignant, il n'en est pas autrement au départ. Il faut cependant regarder de plus près les éléments d'ordre professionnel qui sont impliqués. C'est à partir d'eux qu'il organise et actualise le temps d'autres individus, afin que ceux-ci apprennent selon des normes ce que lui, l'enseignant, sait des choses de la vie.

2.2. *Le temps vécu par l'enseignant : matière, méthodes, expertise, rythmes et conceptions*

Quiconque enseigne encore, a enseigné ou a observé l'enseignant dans sa classe peut admettre que le temps occupe une place centrale. On peut voir que le déroulement de l'enseignement renvoie à un temps de travail antérieur et postérieur à celui qui se vit ici, que des phénomènes se produisent à propos de telle matière, telle méthode, telle expertise, telle façon d'être, de faire et de penser, tous associés de près ou de loin aux attentes que représentent le calendrier scolaire et l'horloge. Ces éléments définissent l'individu et constituent ainsi une partie de son référentiel quand il organise le temps d'enseignement.

Le contenu du temps d'enseignement : la matière

Chaque matière du programme d'études, aussi bien au primaire qu'au secondaire, correspond aux contenus disciplinaires prescrits annuellement et enseignés pendant un temps fixé d'avance en référence aux exigences sociales. Par exemple, le temps d'enseignement de Mathématiques est plus élevé que celui de Langue seconde. En général, les enseignants connaissent leur(s) matière(s) si on en juge d'après l'ouvrage de Lessard et Tardif (1996). C'est la substance même de leur rapport au temps scolaire. Le calcul du temps alloué, prescrit, donne un certain sens à leur travail. En général, d'après les enseignants interrogés par King et Peart (1992), à chaque matière correspond sa méthodologie, le temps d'enseignement d'une matière est relatif au degré d'élèves en cause et certaines matières supposent ou nécessitent un temps de préparation et de planification plus important que d'autres. Toutes matières confondues, le quart de ces enseignants passe plus de onze heures par semaine, en dehors des heures formelles de travail, à des tâches autres que l'enseignement (planification, préparation, corrections). Ils sont un peu plus nombreux à consacrer de une à cinq heures, et plus nombreux encore à consacrer entre six et dix heures. Autrement dit, temps et matières sont étroitement associés, socialement et individuellement.

Les méthodes liées au temps d'enseignement : planification et enseignement

Le travail enseignant comporte deux méthodes ou procédures en lien avec la mise en place du temps scolaire. Premièrement, il faut articuler le temps disponible et la matière à enseigner : c'est la planification en lien soit avec des activités à faire, soit avec des besoins des élèves, la planification des objectifs et des contenus venant après coup. Dans l'ensemble d'ailleurs, la matière enseignée n'est pas au centre des préoccupations, ni avant ni pendant le temps de classe, la majorité des enseignants se concentrant sur les motivations et les intérêts des élèves (Clark et Peterson, 1986 ; Shulman, 1986). La planification est une tâche multiple caractérisée par une certaine souplesse et probablement une certaine conviction que, de toutes façons, il est peu probable que les choses se passent telles qu'elles ont été préparées (Tardif et Lessard, 1999). Aussi, le temps consacré à la planification diminue au fur et à mesure que l'enseignant acquiert de l'expérience (Brown, 1990). Cela s'expliquerait par le fait que le temps d'enseignement chevauche tous les autres temps qui se manifestent dans la classe (événements extérieurs, rythme de l'enseignant, bris, tempêtes, matériel inadéquat, élèves perturbants, etc.). Autrement dit, l'imprévisibilité et la multiplicité des temps qui se vivent dans la classe rendent caduc le temps consacré au préalable à la planification.

Deuxièmement, il faut produire ce temps organisé *a priori*, soit enseigner à proprement parler. Ce sont les connaissances de l'enseignant qui sont mises à profit ici, dans le transfert des objets planifiés vers les objets enseignés (objectifs, contenus, stratégies, activités, etc.). Les débutants s'en tiennent au programme tandis que les expérimentés occupent plutôt le temps en synchronie avec celui des élèves, c'est-à-dire qu'ils planifient peu, improvisent sur-le-champ et manifestent une grande souplesse devant l'imprévu (Tochon, 1990 ; Tochon et Munby, 1993).

Il faut souligner que les uns et les autres éprouvent par ailleurs de la difficulté à estimer le temps d'enseignement. Les personnes expérimentées s'en sortent en évitant de planifier tout simplement. Quand elles le font, c'est leur connaissance des besoins des élèves et non la matière qui constitue leur principal point de convergence. Cela ne veut pas dire pour autant que cet aspect fondamental du travail des enseignants est négligé, mais plutôt que d'autres éléments sont en jeu. Ainsi, les objets visés par la planification, soit les besoins des élèves et les activités, relèvent de l'expertise dans la profession, ainsi qu'on le verra ci-dessous.

L'expertise : un point de repère du temps vécu en classe

Le terme « expertise » est utile ici parce qu'il fait ressortir les rôles joués par la formation, l'expérience et les connaissances acquises dans le passé en gestion de classe (Doyle, 1986). Cette notion relève de la compétence détenue ou à développer, étroitement reliée à la formation acquise et à l'insertion professionnelle, impliquant la connaissance des composantes de la tâche d'enseignement : matière, méthodologie, pratiques, élèves, etc. Elle englobe un volet quantitatif (cumul des années consacrées à la formation pertinente, des années d'exercice de la profession ou expérience, des connaissances et des habiletés acquises en cours d'exercice) et un volet qualitatif (connaissances et habiletés acquises en cours d'exercice).

L'enseignant ne peut décider d'avance, en raison d'événements susceptibles de se produire ou non, ni le temps d'utilisation de ce qu'il sait depuis longtemps, ni le contenu de la matière, non plus que les détails de la façon de les utiliser. C'est l'expertise, soit la combinaison de l'expérience (sous son volet quantitatif) et des connaissances acquises (sous son volet qualitatif), qui lui permet d'intervenir dans ces cas-là, sur-le-champ. Là, dans son passé, réside peut-être l'explication du fait que la matière n'est pas un objet central de planification. La connaissance de la matière est acquise à travers la formation, tandis que l'expertise se développe graduellement (Leinhardt, 1986, tiré de Tochon et Munby, 1993). Le savoir disciplinaire demeure pendant que s'accumulent et se diversifient l'expérience, les connaissances, les habiletés.

Jusqu'à maintenant, nous avons pu saisir la place de la matière, des méthodes de travail et de l'usage de certains repères comme éléments constitutifs du cadre de référence de l'enseignant dans la mise en place du temps scolaire. Nous avons vu que la rigidité du temps prévu se heurte à la vie de la classe. Que sait-on maintenant du processus qui permet de réaliser le travail dans ce contexte et en référence aux prescriptions curriculaires ? Il semble que la nature rythmique du vécu du temps enseignant en classe est impliquée.

Le rythme d'enseignement : le vécu du temps de la matière, des méthodes et de l'expertise

Au travail, l'enseignant se déplace et circule de manière routinière, familièrement même, dans une structure cyclique, répétitive (Connelly et Clandinin, 1988). Ce perpétuel recommencement de tous ces cycles n'a de sens qu'à travers le rythme qu'y imprime l'individu. Par exemple (Connelly et Clandinin, 1988), l'avènement d'une fête religieuse ou autre peut servir de leitmotiv à l'allure, à la vitesse des activités d'apprentissage et à la gestion de celles-ci, ponctuées par les temps de fin et de début de ce cycle culturel,

eux-mêmes scandés tour à tour par des sentiments d'enthousiasme et de calme, à travers le calcul des jours qui restent et les discussions avec les élèves à ce sujet et au sujet du temps à venir. Certains diront qu'un tel enseignant ne fait que structurer un temps social déjà déterminé. On peut penser aussi que cette personne est ainsi faite, que ses façons de faire et de ressentir oscillent d'un cycle à l'autre, qu'elle vit le prévu et l'imprévu grâce à sa façon particulière d'organiser son temps de travail.

Puis, quand des enseignants disent qu'une période d'enseignement leur a semblé longue ou courte, qu'ils manquent de temps, et d'autres pas, qu'ils trouvent que certains élèves sont lents et d'autres rapides (Ball, Hull, Skelton et Tudor, 1984 ; Delamont et Galton, 1986), c'est que leur enseignement s'inscrit dans un mouvement ou rythme d'enseignement qui rend compte de la spécificité de l'individu, de la connaissance qu'il détient et du sens qu'il donne à sa matière, à travers l'aménagement et le vécu du temps (Bromme et Hömberg, 1990). En fait, les notions de cycles, de rythmes individuels et de rythme de travail ne font qu'un avec la connaissance du temps vécu dans le présent, dans le passé, en fonction de celui qui vient.

Devant la complexité de ce qui précède, on peut se demander à quoi s'en remet ultimement l'enseignant, pour que le rapport au temps témoigne de sa conformité attendue entre les prescriptions institutionnelles et la médiation qu'il en fait. Les conceptions du temps représentent un point d'appui central.

Les conceptions de l'éducation comme principe intégrateur des exigences

Le fait d'appartenir à un groupe quelconque rend compte de l'adhésion à une communauté d'idées, de valeurs, de connaissances, de pratiques, de conduites, autour d'une mission bien arrêtée. Cette communauté, plus ou moins consciemment, fait partie du quotidien de l'individu. Tel est aussi le cas chez les enseignants. Habituellement, on dénombre deux grands courants de pensée en éducation scolaire (Bertrand et Valois, 1992 ; Clark et Peterson, 1986 ; De Landsheere, 1992 ; Doyle 1986). L'un soutient que l'éducation vise l'instruction de l'individu afin qu'il soit utile à la société et mérite d'y vivre, tandis que l'autre croit que l'éducation vise le développement de la personne pour elle-même et pour la société. Selon qu'on adhère à l'une ou l'autre de ces communautés de pensée et d'action, l'accent est mis sur l'utilisation rationnelle ou sur l'expérience personnelle du temps d'apprentissage. Une certaine conception du travail enseignant, de l'élève, des savoirs, du temps, s'y rattache. Nous pensons que ces façons de faire, tributaires de la formation et de l'expérience, sont des principes qui, plus ou moins consciemment, permettent à l'enseignant de synthétiser ses points d'appui autour du temps à vivre dans la classe avec ses élèves.

Voilà donc reconstitué le référentiel à la fois commun à tous les individus et spécifique à l'enseignant. Cette grille servira à interpréter et organiser les exigences institutionnelles en référence au temps scolaire selon une inspiration rationnelle ou comptable. C'est ainsi que chaque enseignant vit *son* propre temps de travail.

EN GUISE DE CONCLUSION...

Au départ, il s'agissait de retracer la constitution historique des cadres de référence qui aujourd'hui, en Occident, déterminent les conditions de l'organisation du temps scolaire, en particulier du temps d'enseignement. On a vu que c'est autour du concept d'attention que se bâtissent ces conditions depuis des millénaires, en vue d'éviter le manque de temps, les impératifs existentiels l'exigeant.

Du côté de l'institution éducative, il a fallu plusieurs siècles pour que cette conception du temps s'organise et s'actualise autour de la réussite scolaire, grâce principalement aux clercs du XVII^{e} siècle. L'organisation du temps de classe s'inspire encore de nos jours des fondements qu'ils ont mis en place. Ce n'est qu'assez récemment toutefois que des modèles d'apprentissage fondés sur la mesure du temps des activités guident l'organisation du temps scolaire, sans pour autant que le problème à l'origine de cette conceptualisation ne soit résolu. En effet, même l'instrumentation la plus sophistiquée dont nous disposions et qui permet, croit-on, de « maîtriser » le temps des activités, d'éviter le manque de temps en somme, ne tient pas compte du fait que ce temps est vécu, actualisé par une personne, comme l'enseignant, par exemple.

De son côté en effet, l'enseignant est lui aussi muni d'une grille de lecture du temps à vivre, à travailler, ainsi que l'examen de récents travaux nous l'a montré. Chez toute personne, cette grille d'analyse est constituée par ses propres caractéristiques au plan social, personnel, cognitif. En outre, en regard du travail enseignant, cette grille se construit au gré de la formation et de l'expérience acquises, de l'expertise et des conceptions du temps et de l'éducation détenues, des rythmes de travail adoptés en classe. Bref, tout un ensemble de données qui, plus ou moins consciemment, permettent à l'enseignant de se représenter les exigences institutionnelles au regard du temps prévu et du temps effectivement disponible.

Ainsi, pour effectuer efficacement son travail auprès des élèves, l'enseignant s'en remet à un double cadre de référence : celui de l'institution et de ses exigences, que représentent le calendrier scolaire et l'emploi du temps, et le sien propre, représenté par ce qu'il est personnellement et

professionnellement. Il s'agit, pour l'institution et pour l'enseignant, d'une situation complexe, exigeante. On peut penser qu'une telle conception du temps et du temps scolaire, morcelé et minuté en vue d'une productivité croissante des systèmes, ne convient pas nécessairement à toutes les situations et à toutes les personnes, prises absolument et individuellement. On peut penser aussi que dans la classe, le manque d'adéquation entre les deux systèmes, situation où l'enseignant est souvent pointé du doigt, est susceptible de produire des conséquences sérieuses pour les enseignants et les élèves, c'est-à-dire l'échec et l'exclusion de la classe et de la société. Le temps est peut-être venu pour l'institution de prendre acte de l'existence du temps de l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, B. (1995). *Timewatch. The Social Analysis of Time*, Cambridge, Polity Press.

Attali, J. (1982). *Histoires du temps*, Paris, Fayard.

Anderson, L.W. (1984). *Time and School Learning : Theory, Research and Practice*, New York, St-Martin's Press.

Ball, S., R. Hull, M. Skelton et R. Tudor (1984). « The tyranny of the "Devil's Mill" : Time and task at school », dans S. Delamont (dir.), *Readings on Interaction in the Classroom*, London, Methuen, p. 41-57.

Ben-Peretz, M. et R. Bromme (dir.) (1990). *The Nature of School Time : Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions,* New York, Teachers College Press.

Berliner, D.C. (1990). « What's all the fuss about instructional time ? », dans M. Ben-Peretz et R. Bromme (dir.), *The Nature of School Time. Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, New York, Teachers College Press, p. 3-35.

Bertrand, Y. et P. Valois (1992). *École et sociétés*, Montréal, Agence d'Arc.

Bessin, M. (1994a, septembre). « La "police" des âges entre rigidité et flexibilité temporelles », *Temporalistes, 27*, *Tome 2*, p. 8-13.

Bessin, M. (1994b, décembre). « La "police" des âges entre rigidité et flexibilité temporelles », *Temporalistes, 28*, *Tome 2*, p. 10-15.

Bloom, B.C. (1968). « The model of mastery of learning », dans L.W. Anderson (dir.), *Time and School Learning Theory, Research and Practice,* 1984, New York, St. Martin' Press, p. 73-93.

Brelich, A. (1970). « Prolégomènes à une histoire des religions », dans H.-C. Puech (dir.). *Histoire des religions*. *Tome 1*, Paris, Encyclopédie de la Pléiade, p. 2-59.

Bromme R. et E. Hömberg (1990). « Mathematics teachers' perception of time in class », dans M. Ben-Peretz et R. Bromme (dir.), *The Nature of School Time : Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, New York, Teachers College Press, p. 161-188.

Brown, S. (1990). « Scottish teachers' perception of time in classroom teaching and the "simple management" model », dans M. Ben-Peretz et R. Bromme (dir.), *The Nature of School Time : Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, New York, Teachers College Press, p. 102-115.

Carroll, J.B. (1963). « A model of school learning », dans L. W. Anderson (1984), (dir.), *Time and School Learning : Theory, Research and Practice*, New York, St-Martin's Press, p. 15-45

Carroll, J.B. (1989, janvier-février). « The Carroll Model : A 25-year retrospective and prospective view », *Educational Researcher*, p. 26-31.

Chartier, R., D. Julia et M. Compère (1976). *L'éducation en France du XVI^e^ au XVII^e^ siècles*, Paris, SEDES.

Chevallard, Y. et A. Mercier (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*, Aix-en-Marseille, Institut de recherche en mathématiques.

Connelly, M.F. et D.J. Clandinin (1988). « Planning lessons : Cycles and rythms in Stephanie's classroom », dans *Teachers as Curriculum Planners : Narratives of Experience*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, p. 159-169.

Clark, M.C. et P.L. Peterson (1986). « Teacher's thought processes », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, p. 255-296.

Crahay M. et D. Lafontaine (1986). *L'art et la science de l'enseignement*, Liège, Labor.

David, H. et C. Payeur (1995, printemps). « Âge et rapport au travail parmi le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec », *Relations industrielles*, *50*(2), Québec, p. 361-390.

De Coster, M. et F. Pichault (1998). *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck.

Delamont, S. et M. Galton (1986). « Speed merchants and slow coaches : Time in the new schools », dans S. Delamont et M. Galton, *Inside the Secondary Classroom*, London, Routledge and Kegan Paul, p. 127-157.

De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation. Science et pratique*. Paris, Presses universitaires de France.

Dohrn-van Rossum, G. (1997). *L'histoire de l'heure. L'horlogerie et l'organisation moderne du temps*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Doyle, W. (1986). « Classroom organization and management », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan, p. 393-431.

Fisher, C.W. et D.C. Berliner (dir.) (1985). *Perspectives on Instructional Time*, New York, Longman.

Forman, F.J. et C. Sowton (dir.) (1989). *Taking our Time. Feminists' Perspectives on Temporality*, Toronto, Pergamon Press.

Fromage, B. (1994). « Sens du temps et vieillesse », *Temporalistes*, *27*, p. 14-19.

Grossin, W. (1974). *Les temps de la vie quotidienne*. Paris, Éditions Mouton.

Grossin, W. (1981). *Des résignés aux gagnants : 40 cahiers de doléances sur le temps*, Nancy, Publications Université de Nancy.

Grossin, W. (1996). *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*, Paris, Octares.

Hall, E.T. (1984). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, Paris, Seuil.

Hasenfeld, Y. et A.D. Abbott (1992). *Human Services as Complex Organisazations*, Newbury Park, Californie, Sage.

Hantrais, L. (1988). « Une analyse comparative de la rencontre des temps sociaux au sein de la famille en France et en Grande-Bretagne », dans D. Mercure et A. Wallamacq (dir.), *Les temps sociaux,* Bruxelles, De Boeck, p. 47-58.

Hantrais, L. et M.-T. Letablier (1997, juillet). « The gender of paid and unpaid work time : A european problem », *Time & Society, 6*(2/3), p. 131-149.

Husti, A. (1993, mai). « Durées et rythmes d'apprentissages diversifiés : emploi du temps mobile », dans *Éducation, temps et sociétés. Tome 1, Premières approches,* Caen, Colloque de l'Association francophone internationale de recherches scientifiques en éducation (AFIRSE), p. 133-138.

Jurczyk, K. (1991, mai). « L'impact de l'organisation de la vie quotidienne sur la flexibilité du travail en Allemagne », *Temporalistes, 17*, p. 4-7.

King, A.J.C. et M.J. Peart (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Lalonde, M. (1996). *La reconnaissance du temps. Des sociétés archaïques à la société moderne,* Montréal, Éditions Robert Davies.

Lazure, J. (1989). « Les temps multiples des jeunes », dans G. Pronovost et D. Mercure (dir.) *Temps et société,* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 169-189.

Le Goff, J. (1977). *Pour un autre Moyen Âge. Temps, travail et culture en Occident,* Paris, Gallimard.

Lemieux, D. (1989). « Du temps destin au temps géré : une conquête ou un piège pour les femmes ? », dans G. Pronovost et D. Mercure (dir.), *Temps et société,* Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, p. 205-221.

Lessard, C. et M. Tardif (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structure et système,* Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Levine, R. V. (1988). « The pace of life across culture », dans J.E. McGrath (dir.), *The Social Psychology of Time. New Perspectives,* London, Sage, p. 39-60.

Marquié, J.C., D. Paumès et S. Volkoff (1996). *Le travail au fil de l'âge*, Toulouse, Octares.

McGrath, J.E. (1988). *The Social Psychology of Time. New Perspectives*, London, Sage.

Mercure, D. (1983). *Les représentations de l'avenir. Étude des représentations de l'avenir chez diverses catégories socioéconomiques d'acteurs sociaux au sein de la population québécoise*, Thèse de doctorat inédite, Paris, Université René Descartes.

Mercure, D. (1988). « L'étude des temporalités sociales chez les femmes », dans D. Mercure et A. Wallamacq (dir.), *Les temps sociaux*, Bruxelles, De Boeck, p. 217-227.

Molet, L. (1990a). « Histoire du comput et de quelques calendriers », dans J. Poirier (dir.). *Histoire des mœurs*. *Tome 1*, Paris, Encyclopédie de la Pléiade, p. 181-268.

Molet, L. (1990b). « L'année sacrale, la fête et les rythmes du temps », dans J. Poirier (dir.), *Histoire des mœurs*. *Tome 1*, Paris, Encyclopédie de la Pléiade, p. 269-412.

OCDE (1996). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Direction des statistiques et des études quantitatives. Bulletin statistique de l'éducation, n° 2, novembre 1997, Québec.

Perkins, M. (1998, septembre). « Timeless cultures. The "Dreamtime" as colonial discourse », *Time & Society*, *7*(2), p. 335-351.

Pomian, K. (1984). *L'ordre du temps*, Paris, Gallimard.

Pronovost, G. (1983). *Temps, culture et société*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Pronovost, G. (1988). « Représentations et aspirations à l'égard du temps de travail », dans Mercure, D. et A. Wallamacq, *Les temps sociaux*, Bruxelles, De Boeck, p. 147-160.

Pronovost, G. (1996). *Sociologie du temps*, Bruxelles, De Boeck Université.

Pronovost, G. (1998, mai). « Manquons-nous de temps ? », *Temporalistes*, *37*, p. 4-8.

Reinberg, A. (1998). *Le temps humain et les rythmes biologiques*, Paris, Éditions du Rocher.

Shulman, L.S. (1986). « Paradigms and research programs in the study of teaching : A contemporary perspective », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, p. 3-36.

Smyth, W.J. (1984). « Time, achievement and teacher development », dans L.W. Anderson (dir.), *Time and School Learning. Theory, Research and Practice*, New York, St. Martin's Press, p. 128-142.

Smyth, W.J. (1985a). « A context for the study of time and instruction », dans C.W. Fisher et D.C. Berliner (dir.), *Perspectives on Instructional Time*, New York, Longman, p. 3-27.

Smyth, W.J. (1985b). « Time and school learning », dans T. Husen et N.T. Postlethwaite (dir.), *International Encyclopedia of Education*, Oxford, p. 5265-5272.

Strickman, J. (1989). « Au jour le jour : le temps et la personne âgée », dans G. Pronovost et D. Mercure, *Temps et société*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 169-189.

Sugier, J.-B. (1996, mai). « Pourquoi l'artisan haïtien raccourcit-il le manche de son marteau ? », *Temporalistes*, *32*, p. 5-7.

Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Presses de l'Université Laval.

Tochon, F.V. (1990, avril). *Novice/Expert Teachers' Time Epistemology*. Communication présentée au congrès de l'American Educational Research Association, Boston, ERIC, ED31917.

Tochon, F.V. et H. Munby (1993). « Novice and expert teachers' time epistemology : A wave function from didactics to pedagogy », *Teacher and Teacher Education*, *9*(2), p. 205-218.

Walberg, H.J. (1986). « Synthesis of research on teaching », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan, p. 214-229.

Walberg, H.J. (1988, mars). « Synthesis of research on time and learning », *Educational Leadership*, p. 76-85.

Wittrock, C.M. (1986). *Handbook of Research on Teaching*, American Educational Research Association (AERA), New York, Macmillan.

Zuzanek, J. et J. Robinson (1999, mars). « Pression temporelle, utilisation du temps, stress personnel et satisfaction à propos de la vie, dans la perspective du cycle de vie : une comparaison entre les États-Unis et le Canada », *Temporalistes, 39*, p. 26-38.

CHAPITRE 2

Temps sociaux et temps scolaire en Occident

Le brouillage des frontières

Gilles Pronovost
Université du Québec à Trois-Rivières
(gilles_pronovost@uqtr.uquebec.ca)

RÉSUMÉ

Le temps est inscrit dans le système global des valeurs modernes ; il représente une denrée rare qu'il ne faut surtout pas perdre, il fait partie de l'horizon coutumier de la durée et du changement. Par ailleurs, une telle conscience de la valeur du temps renvoie également à un processus historique bien étayé : un processus de différenciation des temps sociaux, auquel renvoie l'institution scolaire. Celle-ci a d'ailleurs intégré de nombreux principes de gestion et de structuration du temps : horaires, connotation temporelle des activités, etc. Mais voilà, les frontières entre le temps proprement scolaire et les autres temps de la vie ont depuis longtemps commencé à s'estomper : activités éducatives au travail, formation tout au cours de la vie, pratiques culturelles dans le

temps libre, etc. renvoyant à un élargissement des temps et des lieux éducatifs dans nos sociétés. C'est là l'un des plus grands défis de l'École, que de définir son propre projet de formation en interaction avec les multiples voies d'accès à l'information et à la culture dans nos sociétés.

La notion de *temps social* est surgie en partie d'une réflexion sur le rituel et le sacré. C'est essentiellement à partir des notions de sacré et de rythme dans les sociétés anciennes que s'est dégagé un concept du temps, amené, comme le précisent Hubert et Mauss (1929), par leurs recherches sur les fêtes. Comme le note Isambert (1979), « le problème de la sociologie du temps est en effet présenté par Hubert et Mauss comme corrélatif de celui de la sociologie de l'espace, et le tout apparaît comme cas particulier de cette sociologie des catégories qui est au centre de la sociologie durkhémienne de la connaissance » (p. 200). Dans sa préface aux *Mélanges d'histoire des religions* de Hubert, Mauss (1969) sera explicite : « Pour qui s'occupe de la magie et de la religion, celles des catégories qui s'imposent le plus à l'attention, sont celles de temps et d'espace. »

De plus, on retrouve chez Hubert et Mauss une constante de leur pensée, ultérieurement reprise par Durkheim (1960), Gurvitch (1963) et Sorokin (1937), celle du caractère qualitatif du temps social, par opposition à la régularité apparemment mathématique des calendriers et autres instruments de mesure du temps.

C'est à Durkheim que l'on doit indéniablement une conceptualisation poussée du temps social, toujours issue d'une réflexion sur le sacré. Durkheim (1960) insistera longuement sur le fait que le temps est une donnée collective, que dans la mesure où tous les individus composant une société partagent un entendement commun du temps, celui-ci ne peut être que le produit de la « conscience collective ». Si la religion a une origine sociale, il en est de même du temps et de l'espace : « c'est le rythme de la vie sociale qui est à la base de la catégorie de temps ; c'est l'espace occupé par la société qui a fourni la matière de la catégorie d'espace » (p. 628). Le temps est une catégorie sociale de pensée, articulant les multiples événements et durées particulières dont la vie de chaque individu est tissée dans une sorte de totalité significative de la durée.

> Pour la même raison, le rythme de la vie collective domine et embrasse les rythmes variés de toutes les vies élémentaires dont il résulte ; par suite, le temps qui l'exprime domine et embrasse toutes les durées particulières. C'est le temps total. (p. 631)

Par la suite et, parfois, de manière indépendante, d'autres catégories d'analyse du temps social ont été progressivement développées. Signalons, pour mémoire, la notion très riche mais encore mal connue de « construction sociale du présent » chez Mead (1959) ; les organismes sociaux ont la capacité d'intégrer à leurs comportements non pas le seul rôle d'autrui, le processus de construction du soi implique non pas le seul « autrui généralisé », mais bien une *pluralité de systèmes temporels de références* en même

temps. Le soi participe donc simultanément à plusieurs temporalités ; il est à la croisée de la multiplicité de systèmes temporels qu'implique l'expérience sociale. (Ce point sera repris ultérieurement.)

Il y a encore la notion de « temps socioculturel » chez Sorokin (1937) : le temps social est significativement lié aux activités qui le composent ; il est aussi l'expression du rythme des groupes sociaux. On ne peut passer sous silence l'importante contribution de Gurvitch. Ce dernier insiste fortement sur le fait que « la vie sociale s'écoule dans des temps multiples, toujours divergents, souvent contradictoires, et dont l'unification relative, liée à une hiérarchisation souvent précaire, représente un problème pour toute société » (1963, p. 326) ; il rappelle l'hétérogénéité des temps sociaux, leur diversité et leur pluralité, à tel point qu'il n'est pas exact de parler *du* temps mais *des* temps.

D'autres notions ont évidemment été développées au fil des recherches. Rezsohazy, par exemple (1970), a développé et étayé par des travaux empiriques les notions de valeurs et significations accordées au temps, selon les différentes sociétés, de même que celles de stratégies temporelles (face à l'avenir) et d'horizon temporel. Mercure (1979), pour sa part, dégage une conceptualisation des principales notions se rapportant aux temporalités sociales, en insistant particulièrement sur la multiplicité des temps sociaux de même que sur la diversité des rythmes sociaux ; il a également développé une typologie des représentations de l'avenir (1983). Zerubavel, aux États-Unis, a procédé à plusieurs études sur les rythmes cachés, les régularités et les cycles de la vie sociale et il a présenté à quelques reprises ses principales analyses sur le sujet (notamment 1979, 1981).

Ce détour historique un peu rapide permet de saisir pourquoi il est maintenant acquis que l'étude sociologique du temps a depuis longtemps franchi l'étape de la seule affirmation du caractère social du temps, distinct de ses attributs psychologiques ou philosophiques, par exemple[1]. Chez Mead, Durkheim, Gurvitch notamment, le temps est l'un des paramètres fondamentaux de la socialité, il n'est pas de phénomènes sociaux sans attributs de temporalité. Un certain nombre de caractéristiques sociologiques du temps constituent maintenant un acquis du savoir sociologique : mentionnons la diversité des cadres sociaux, la pluralité des repères temporels des activités quotidiennes, l'organisation des temps sociaux en rythmes et structures, les temporalités propres aux groupes sociaux, classes d'âge, classes sociales et générations, les rapports conflictuels entre les temps, la spécificité et la diversité des conceptions et significations contemporaines du temps.

1. Pour de plus amples développements, je me permets de renvoyer le lecteur à mon ouvrage de 1996.

Le temps en éducation, qui est le thème de cet ouvrage, renvoie donc fondamentalement à un acquis à la fois culturel et scientifique des sociétés modernes : le temps est inscrit dans le système global des valeurs modernes, il représente une denrée rare qu'il ne faut surtout pas perdre, il fait partie de l'horizon coutumier de la durée et du changement. Par ailleurs, une telle conscience de la valeur du temps renvoie également à un processus historique bien étayé : un processus de *différenciation* des temps sociaux, comme l'a décrit Le Goff (1977) à propos de la superposition progressive du temps de l'Église et du temps des marchands, comme l'a magistralement analysé Thompson (1988) à propos de la formation du temps industriel en Occident. L'*institution scolaire* résulte bien évidemment d'un tel processus historique. N'oublions pas qu'aux premiers temps de l'industrialisation, en Angleterre tout au moins, on concevait l'usine comme un lieu d'apprentissage, puisque les enfants étaient engagés très jeunes (il y eut l'épisode éphémère des *factory schools*). Par une suite de ruptures, de l'abolition du travail de nuit des enfants, à des législations instaurant un âge minimal de plus en plus élevé pour le travail des enfants, à la réduction progressive du temps de travail, on a progressivement instauré l'obligation universelle de l'école ; en un certain sens, l'école comme institution s'est différenciée historiquement de la « manufacture » (et de l'Église, faudrait-il ajouter) ; il a fallu presque un siècle entier pour y arriver.

1. *LES TEMPS DES INSTITUTIONS*

Cette véritable *diversité* des temps sociaux renvoie à un autre acquis majeur de la sociologie du temps : les institutions produisent des temps, en ce sens qu'elles obligent les acteurs sociaux à inscrire leurs activités dans des cadres temporels déterminés en fonction d'orientations qui leur sont propres. Les institutions génèrent des temps spécifiques dont les impératifs débordent largement de leur seul milieu. Certaines institutions d'ailleurs jouent un rôle de premier plan dans la socialisation aux valeurs du temps, notamment l'école et la famille. L'étude sociologique des temps institutionnels s'est notamment développée par des travaux sur les hôpitaux, l'organisation du temps de travail et de l'école.

1.1. *Le travail*

Prenons l'exemple du temps de travail. L'organisation du travail détermine assurément les diverses manières dont le temps est structuré dans nos sociétés. Il est bien établi que le processus d'industrialisation des sociétés occidentales s'appuie sur une mesure de plus en plus poussée du temps

consacré au travail (en milieu industriel, le travail est « mesuré » par le temps que l'on y consacre et non par la tâche à accomplir), dont la contrepartie a été une restructuration de l'ensemble des temps sociaux (voir les travaux classiques de Thompson, 1988). C'est sans doute à l'usine que l'on peut observer de la manière la plus nette le rôle des institutions dans la structuration du temps : la spécialisation et la division du travail ont introduit la nécessité de la coordination, de la synchronisation, de la planification de l'ensemble des tâches reliées à la production. Le taylorisme, le travail à la chaîne, et de nos jours, l'informatisation du travail, impliquent une gestion poussée de l'organisation, dont celle des horaires de travail. Au sein même de l'usine, et à plus forte raison dans l'ensemble de la société, il existe une pluralité de temps de travail, résultant en une diversité d'horaires, de rythmes quotidiens ou hebdomadaires, d'alternances congés-travail, d'étalement ou de concentration de la journée de travail, etc. ; il existe d'ailleurs des informations statistiques détaillées sur de tels sujets. Si on peut affirmer qu'on observe non pas un temps, mais *des* temps sociaux, à plus forte raison en est-il de même pour le travail.

1.2. *L'ÉCOLE*[2]

De même en est-il aussi pour l'école. Vue sous un angle uniquement *institutionnel*, l'institution scolaire constitue, avec la famille, l'un des lieux fondamentaux de socialisation aux notions et valeurs du temps. C'est à l'école que l'enfant apprend bien souvent malgré lui à devoir structurer son temps ! L'organisation scolaire est pratiquement orientée selon un modèle analogue à l'organisation du temps de travail : la mesure du succès scolaire est définie par le temps qu'on y consacre. Le nombre d'heures par semaine passées en classe est rigoureusement défini, la durée des activités d'apprentissage scolaire pour la plupart des matières fait l'objet de prescriptions administratives.

L'école fait un usage abondant de procédés modernes de gestion du temps. Elle a développé ou implanté des mécanismes de maîtrise du temps : les horaires définissent le cadre temporel souvent très rigide des activités scolaires, le non-respect de l'horaire est même considéré comme une faute passible de sanctions. L'équivalent de l'horloge et de la cloche est omniprésent. Selon les pays, les enfants doivent apprendre plus ou moins tôt à se servir d'un agenda personnel, souvent d'ailleurs objet de vérification, par lequel ils sont amenés à planifier leurs travaux, prévoir les contrôles, aménager leurs temps non scolaires en fonction des travaux scolaires. Le temps

2. Je reprends ici quelques paragraphes de mon ouvrage *Sociologie du temps*, De Boeck, 1996.

scolaire déborde largement sur le temps non scolaire : chez l'enfant, d'abord, qui doit apprendre à prolonger à la maison une certaine organisation de son temps en fonction des exigences scolaires ; chez les parents, ensuite, qui doivent apprendre à composer avec le rythme scolaire, et organiser par exemple leurs tâches domestiques, leurs sorties, leurs vacances et même leurs horaires de travail en fonction de l'école.

À l'intérieur de l'institution scolaire a été érigée en normes sociales contraignantes une série d'instruments d'évaluation ayant une forte connotation temporelle ; l'enfant doit apprendre à être à l'heure ; les travaux doivent être exécutés dans des laps de temps définis ; la rapidité de l'exécution et de l'apprentissage est fortement valorisée ; le redoublement scolaire est considéré comme un échec. De plus, l'enfant doit apprendre à s'adapter à des transitions très courtes entre des séquences d'activités, à régler rapidement ses comportements aux nouvelles normes qui prévalent ; ainsi le passage entre le temps de repos et une période d'enseignement peut se faire souvent brusquement et, en quelques instants, l'enfant doit se conformer à d'autres normes de comportement, de la bousculade et du jeu libre au silence et à la concentration intellectuelle.

Ce faisant, l'enfant apprend que le temps social est délimité, structuré, contraignant, qu'il s'oppose à ses jeux, au temps du rêve et de la flânerie ; de nombreux jeunes résistent d'ailleurs longtemps à cette socialisation, tentent de trouver des stratégies d'évitement, se conforment aux normes temporelles de manière cyclique. L'enfant fait progressivement la reconnaissance des principaux marqueurs du temps – l'horloge, la montre, le calendrier, l'agenda ; il doit apprendre à structurer son temps en fonction d'activités spécialisées à exécuter, à établir des équivalences entre une tâche à accomplir et le temps qui est alloué ; il fait l'expérience de la diversité des cadres temporels dans lesquels s'insèrent ses activités quotidiennes, de leur signification particulière et des contrôles sociaux qui y sont rattachés.

2. *LE BROUILLAGE DES FRONTIÈRES*

La sociologie institutionnelle du temps a longtemps reconnu ses limites. Nous sommes de plus en plus conscients que la pluralité des temps sociaux renvoie à l'enchevêtrement des multiples temporalités au sein desquelles s'exercent les activités humaines. Chacun de nous en fait l'expérience quotidienne : telle activité, appelée *travail*, est ponctuée de pauses, de contacts sociaux ou familiaux et déborde largement d'une signification purement instrumentale. Des aspects ludiques, informationnels et éducatifs sont indistinctement associés à l'utilisation d'Internet… au travail, à l'école et chez soi.

Dans la perspective de Mead (1959), d'ordre psychosociologique, nous dirions que le soi participe simultanément à plusieurs temporalités ; il est à la croisée de la multiplicité de systèmes temporels qu'implique l'expérience sociale. La « conscience » qui en résulte (*mind*) est aussi une conscience de la diversité des temps et des perspectives temporelles ; le soi a la capacité de faire du temps un objet extérieur à lui-même et de l'intégrer dans les divers processus d'interaction sociale. Dans une perspective disons *macrosociologique*, nous parlerions d'une différenciation de systèmes temporels des sociétés modernes, dont l'une des fonctions essentielles serait d'intégrer une diversité de rapports à l'histoire et à la durée. La pluralité des temps sociaux constitue ainsi une donnée fondamentale de toute activité humaine et sociale. Les acteurs sociaux doivent composer avec une diversité de cadres temporels, avec une pluralité de rapports au passé, au présent et à l'avenir. Les exemples concrets ne manquent pas… Prenons, par exemple, le temps de travail.

Les études actuelles portant sur l'évolution du temps de travail mettent en lumière trois faits majeurs : le premier est celui de la diversification croissante des temps de travail. Ce que l'on appelle le travail posté, les horaires variables, et même une semaine « normale » de travail, renvoie à une hétérogénéité et une diversité de formes concrètes. Des facteurs économiques, le maintien d'un fort taux de chômage, une crise qui perdure, pressent bien évidemment sur ce mouvement de diversification croissante du travail[3].

Un autre fait majeur est celui de l'éclatement du temps de travail au cours des cycles de vie. La période de la vie active se modifie, les entrées et retours sur le marché du travail se multiplient, la mobilité des travailleurs à travers les emplois et les lieux de travail s'accroît. Plus encore, on assiste à de nouveaux parallélismes entre le temps de travail et le temps scolaire, familial et de loisir, au sens où un même individu peut à la fois être étudiant, père de famille, salarié et bénévole ; il n'y a plus de séquence unique pour l'école, puis pour le travail, puis pour la retraite. Les temps sociaux et institutionnels tendent à s'interpénétrer, à se conjuguer tout au long du cycle de vie.

Un troisième fait majeur est celui de la diminution de certaines contraintes institutionnelles à l'aménagement du temps de travail. Diverses législations ont par exemple permis le décloisonnement des horaires de travail, favorisé le calcul du temps de travail sur des périodes plus longues (permettant par exemple des dérogations à une semaine normale en autant que sur la période considérée la moyenne fixée soit respectée). Diverses

3. Je reprends encore ici quelques paragraphes de mon ouvrage *Sociologie du temps*, De Boeck, 1996.

dispositions ont entraîné des assouplissements dans l'aménagement du temps de travail et suscité de nouvelles modalités d'organisation du temps de travail. On assiste également en Europe à un mouvement sans doute majeur de négociation de la réduction du temps de travail. Des législations prennent en compte la venue d'un enfant dans la famille (congés parentaux notamment).

En serait-on venu au *temps choisi*, tel que le groupe Échange et Projets l'avait nommé en 1980 ? Pas tout à fait... Dans un ouvrage récent, Hochschild (1997) décrit les paradoxes d'une entreprise présentée comme *family-friendly* par le Family and Work Institute de New York. À partir de 1985, cette compagnie avait utilisé deux stratégies pour tenter de mieux concilier le travail et la famille : des programmes permettant aux employés de consacrer moins de temps à certaines préoccupations familiales (garderies, soins aux enfants malades, etc.) ; des programmes permettant aux employés de résoudre les problèmes de conciliation travail-famille (horaires flexibles, congés parentaux, etc.). Or tous les sondages internes montrent que les travailleurs de cette entreprise déclarent travailler à la limite de leur temps, qu'en dépit des politiques de la compagnie facilitant la réduction du temps de travail, pratiquement personne ne s'en est prévalu. La thèse de Hochschild est celle de l'inversion des valeurs familiales. Si travail et famille constituaient deux sphères de vie relativement autonomes et séparées, de nos jours, pour certains, la maison devient un autre lieu de travail. « *Home has become work* » (p. 38). C'est comme si la maison devenait le deuxième poste de travail. Bref, les frontières entre la famille et le travail semblent de plus en plus ténues.

D'autant plus que l'on assiste présentement à un débat, à mon avis majeur, quant à la place du travail dans nos sociétés. Les données disponibles sont assez claires : la durée du travail est en mutation, les formes traditionnelles du travail ont éclaté. Deux grandes thèses s'affrontent :

- ➢ Même si indéniablement le travail s'est transformé, il n'en demeure pas moins tout aussi central dans nos vies ; Touraine (1999) et bien d'autres soutiennent cet argument.
- ➢ Le travail est une valeur en voie de disparition, il occupe une place de moins en moins centrale dans nos vies ; Méda (1995) tout particulièrement, soutient cette hypothèse, présentée de manière plus alarmiste par Rifkin (1996).

Lors du dernier congrès mondial de sociologie, tenu à Montréal en juillet 1998, Touraine[4] a ouvertement plaidé pour la première thèse. Voici comment il s'exprime :

4. Communication présentée au 14e Congrès mondial de sociologie, Montréal, 27 juillet 1998, publiée dans *Cahiers de recherche sociologique*, *32*, 1999, p. 163-182.

> Nous assistons, au contraire, après une phase de développement proprement capitaliste, à la renaissance d'une société de production, non plus industrielle mais informationnelle, dans laquelle la technologie joue un rôle beaucoup plus grand que dans n'importe quelle société passée, et où, par conséquent, les problèmes du travail, loin de devenir secondaires, deviennent plus directement centraux que dans la société industrielle. Et cela pour deux raisons complémentaires. La première est que le règne du marché a entraîné des inégalités croissantes et la montée de l'exclusion et du chômage, car c'est d'abord le rejet du chômage qui est devenu la force politique principale. La seconde est qu'une proportion toujours plus grande des membres des sociétés déjà post-industrielles ont une participation active à cette société de l'information et de communication. Si active et si élargie que la frontière n'est plus toujours claire entre le travail et le jeu ou l'éducation. (p. 180)

Méda (1995) soutient une thèse sinon contraire, du moins fort différente. Il faut repenser le travail tel qu'il a été conçu depuis l'avènement des sociétés industrielles (productivité, travailleur, emploi, classes sociales, inégalités, etc.). La « disparition » du travail renvoie à la mutation des sociétés actuelles fondées sur une conception réductrice et aliénante du travail. Il faut décharger le travail des utopies dont se sont nourries les sociétés industrielles, cesser de voir la « civilisation » comme seulement orientée vers la production de biens. Il ne s'agit pas de faire du travail un fourre-tout, mais de « réduire l'emprise du travail pour permettre à des activités aux logiques radicalement différentes, sources d'autonomie et de coopération véritables, de se développer » (p. 331). Il faut revoir le travail comme mode de partage de la richesse, ne pas laisser aux forces économiques et à l'arbitrage privé le soin de répartir la richesse, par l'exclusion ou l'inclusion sur le marché du travail[5].

Dans les deux cas, on aura pourtant remarqué que les *rapports* au travail ne sont plus aussi bien fixés, que la réflexion sur le travail déborde largement sur le temps libre, la vie associative et l'éducation.

3. *LE TEMPS SCOLAIRE EN MUTATION*

La mise en place du temps scolaire correspond à un fait de civilisation : la notion de personne *civilisée*, aux fondements de la modernité, supposait l'instruction des *masses*, l'éducation du *peuple* (Compère, 1997). Comme je l'ai rappelé, on ne doit pas non plus négliger le rôle de l'école dans la

5. Méda (1999) vient de publier un autre ouvrage, dans lequel elle milite pour un meilleur partage de la richesse et du temps.

socialisation à la discipline du temps. Le temps scolaire a connu une forte institutionnalisation aux XIX^e^ et XX^e^ siècles, au point de connaître une autonomie croissante par rapport aux autres temps de la société (par exemple, par rapport au temps religieux, puis au temps industriel).

De nos jours, on peut nettement noter un retour à une conception du temps scolaire de moins en moins détachée des autres faits de sociétés. Au sein même de l'organisation du temps scolaire les débordements sont de plus en plus nombreux.

Certaines expériences menées en France dans les années 1970 et 1980 portaient essentiellement sur l'étalement des vacances scolaires, suite aux problèmes d'encombrement et de congestion, tant urbains que des lieux touristiques. Au Québec, nous avons connu et connaissons encore les « sorties » en milieu culturel, naturel ou sportif, dont la portée pédagogique n'est pas toujours évidente. Mais ce faisant, on ouvre la porte à un aménagement du temps scolaire en fonction d'un débordement hors des espaces uniquement pédagogiques.

En France, tout particulièrement, l'organisation du temps scolaire a *aussi* été l'œuvre des collectivités locales ; celles-ci se sont vu confier le pouvoir d'organiser des activités sportives, culturelles et éducatives à l'intention des élèves pendant les heures de classe, de modifier les heures d'entrée et de sorties, de même qu'un droit général d'utiliser les locaux scolaires en dehors des périodes d'utilisation à des fins d'enseignement. Tout cela a donné lieu à différentes formes de « contrats », appelés successivement : contrats portant sur l'aménagement du temps scolaire ; contrats bleus ; contrats d'aménagement du temps de l'enfant ; contrats villes-enfants, etc. (Ballion, Doray, Duquenne et Lantier, 1996).

Et que dire de l'explosion récente des formules de mi-temps pédagogiques ? Paradoxalement, une telle organisation du temps scolaire signifie qu'à consacrer *moins de temps* à l'école, on peut maintenir sinon accroître le rendement scolaire (voire le goût d'apprendre) quand une telle initiative est couplée à des pratiques culturelles ou sportives plus intenses. Ici, l'apprentissage scolaire est jumelé à un temps propre aux arts et à l'activité physique.

Cependant, les mutations sont à mon avis encore plus profondes, elles vont au-delà d'un simple réaménagement des temps scolaires. La plus importante mutation a trait à l'élargissement des temps et des lieux éducatifs dans nos sociétés. La situation est assez bien connue pour que l'on n'insiste pas trop. On peut l'étayer grâce au « Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle » (Delors, 1996). C'est que le découpage traditionnel de l'existence en périodes distinctes –

éducation, travail, retraite – a depuis longtemps fait long feu. Comme il a été rappelé, le temps de travail a éclaté en de multiples séquences plus ou moins enchevêtrées, au sein desquelles s'intercalent parfois des périodes consacrées à l'éducation ou à la famille. Il en est de même du temps consacré à l'éducation, de moins en moins réductible à une seule période formelle d'apprentissage de base. L'éducation tout au long de la vie est devenue une exigence démocratique, un « moyen de parvenir à un meilleur équilibre entre le travail et l'apprentissage, ainsi qu'à l'exercice d'une citoyenneté active » (Delors, 1996). « La formation s'échelonnera désormais tout au long de la vie », reprend le *Rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation* (1996, p. 36) ; apprendre seul devra faire partie des cursus de formation, on devra développer le goût d'apprendre constamment. Bref, il faut « inscrire le système de la formation dans une perspective d'éducation permanente », souligne encore le même rapport (p. 37).

Malgré ses limites, l'entreprise elle-même devient un lieu d'éducation et de formation, à un double titre : d'une part, elle gère des temps et formes de formation industrielle adaptée à ses exigences ; d'autre part, elle devient pratiquement partie prenante de la formation scolaire (du secondaire à l'université), par des stages ou expériences pratiques formellement reconnus.

Et que dire de la part d'information sinon d'éducation déjà présentes dans l'utilisation des canaux spécialisés de télévision, sur Internet, et dans certaines habitudes de lecture ? Autrement dit, on « apprend » hors du système scolaire, la frontière est de moins en moins nette entre ce qui est « éducatif » et ce qui ne l'est pas, entre l'école et la vie en société. Le rapport final de la Commission sur les États généraux de l'éducation (1996) se montre très conscient d'une telle situation inédite quand il déclare d'emblée que « l'école n'assume pas seule ces finalités éducatives » que sont l'instruction, la socialisation et la qualification. Il ajoute :

> La famille, les médias, les bibliothèques, les loisirs scientifiques et culturels, les syndicats constituent ces passages complémentaires nécessaires au développement des individus. (p. 5)

Pour désigner cette situation, certains ont utilisé le concept de « société éducative » (Dumazedier, 1988). En schématisant beaucoup, on peut dire que la société éducative est celle qui voit se généraliser les finalités éducatives à l'ensemble des institutions, et à tous les âges de la vie : on ne cesse plus d'apprendre ; il y a des mouvements réguliers de va-et-vient entre le travail et l'école ; les études dites à temps partiel prennent de l'importance ; on veut que les mass media, la famille et même l'entreprise informent, donnent la soif d'apprendre et de savoir, assurent une formation permanente et continue. L'apprentissage et le renouvellement se confinent de moins en moins à la période scolaire institutionnelle.

En fait, de nos jours, cette notion est prolongée par celle de la montée de l'autoformation permanente. Celle-ci n'est pas une forme mineure d'« éducation », mais bien une pratique de plus en plus répandue, de l'adolescence à la vieillesse. Si l'école a le devoir et la responsabilité d'y préparer, elle prend vite conscience de ses limites et doit s'appuyer sur toutes les ressources éducatives de la société.

CONCLUSION

Le temps constituant un paramètre de toute activité humaine, il n'a pas été facile d'en dégager les dimensions sociologiques, de s'en distancier pour mieux le comprendre. C'est en observant les sociétés anciennes et leurs modèles d'organisation que les sociologues et les anthropologues ont dégagé les premiers éléments de réflexion, à partir des notions de sacré et de rituel. L'un des premiers acquis a consisté à établir le temps comme objet de connaissance sociologique et à en affirmer la spécificité. Très rapidement les travaux théoriques et empiriques ont permis d'identifier de nombreuses dimensions : diversité et hétérogénéité, conceptions et significations variées, horizon temporel et représentations du passé, du présent et de l'avenir, stratégies d'organisation, etc. L'idée d'une diversité des cadres temporels des activités humaines est maintenant bien établie : selon les institutions, les classes sociales et les cycles de vie.

Elias (1992) a souligné que le processus de *civilisation des mœurs* se caractérise *aussi* par la tentative de réconcilier une notion de plus en plus abstraite du temps avec son utilisation comme mode de régulation des rapports sociaux. Toutes les sociétés, pour subsister et survivre, doivent établir leurs propres repères temporels, leurs propres répertoires de durée et de changement. Le temps exprime le cadre culturel de référence pour la mesure de la durée des choses, du changement et de l'ordre social. Le temps social exprime ainsi des fonctions régulatrices fondamentales de la réalité, des fonctions explicites de connaissance sociale portant notamment sur l'établissement de normes de compréhension entre « ce qui a été », « ce qui est » et « ce qui sera ». La sociologie du temps constitue ainsi au premier chef une sociologie de la connaissance. Penser le temps constitue une modalité de connaissance sociale d'une réalité dont il n'est pas toujours facile de se distancier pour qui veut emprunter la voie des concepts sociologiques… D'autant plus que de nos jours nous avons non seulement une forte « conscience » du temps, mais aussi de la pluralité des « structures temporelles » sur laquelle reposent les sociétés contemporaines, obligeant, comme le souligne Elias, à des abstractions de plus en plus grandes pour tout repérage de la réalité sociale.

Pour ce qui est de l'institution scolaire, il n'est pas exagéré de dire que ses rôles et fonctions dans l'organisation contemporaine du temps ont été par trop négligés. L'école a constitué à la fois le miroir et la contrepartie des conceptions contemporaines du temps. Comme je l'ai souligné, entre le temps industriel et le temps scolaire, la distinction a parfois été mince, renvoyant à des conceptions analogues d'organisation et de structuration du temps. Mais voilà, la multiplicité croissante des repères, la diversité de plus en plus grande des cadres temporels de toute activité humaine, l'enchevêtrement des frontières institutionnelles, l'hétérogénéité des significations accordées au moindre geste ont fait en sorte que les « marqueurs » temporels se sont brouillés et, à plus forte raison, ce qui constitue un « temps scolaire » et ce qui n'en constitue pas, ce qui est « éducatif » et ce qui ne l'est pas. L'un des défis de l'école contemporaine est de s'intégrer à cette multiplicité de voies d'accès à l'information et l'éducation, au travers des temps multiples de la vie quotidienne.

L'École doit en effet s'interroger sur le type de formation qu'elle doit et peut assumer, face aux infinies possibilités d'information et de formation, parfois d'ailleurs en concurrence directe avec elle. Je pense que l'une des questions de base est la suivante : quel rôle pour l'École dans une « économie du savoir » au sein de laquelle elle a depuis longtemps perdu le monopole de la formation ?

On constate depuis plusieurs années un certain retour aux fonctions académiques de base que doit assurer l'École : apprentissage des matières de base, développement des capacités d'analyse et de synthèse, développement de l'autonomie intellectuelle et de l'esprit critique, ouverture à la société, adaptation aux changements, sens aigu de la quête continue du savoir. Comment nous assurer qu'au terme de leur cheminement, les étudiants maîtrisent de telles habiletés fondamentales ? Qu'ils ont acquis une certaine attitude de distance critique par rapport à leur environnement immédiat et à court terme ? Qu'ils sont conscients des enjeux éthiques de leurs pratiques scientifiques et professionnelles ? Qu'ils ne cessent plus d'apprendre ? Au plan de la formation, ce sont peut-être là nos défis les plus importants pour les années à venir.

BIBLIOGRAPHIE

Ballion, M., Doray, M.-F., Duquenne, D.M. et Lantier, M.-F. (1996). *L'aménagement des rythmes de vie des enfants*. Une étude sur la mise en place des Contrats d'aménagement du temps de l'enfant. Enquête auprès des enseignants, des parents et des enfants. Paris, Institut national de recherche pédagogique.

Compère, M.-M. (dir.) (1997). *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique et Economica.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). « Les États généraux sur l'éducation (1995-1996). Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires ». *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

Delors, J. (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation, pour le vingt et unième siècle, Paris, Unesco/ Odile Jacob.

Dumazedier, J. (1988). *La révolution culturelle du temps libre*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Durkheim, E. (1960). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Presses universitaires de France.

Échange et Projets (1980). *La révolution du temps choisi*, Paris, Albin Michel.

Elias, N. (1992). *Time : An Essay*, New York/Oxford, Basil Blackwell.

Gurvitch, G. (1963). « La multiplicité des temps sociaux », dans G. Gurvitch, *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, p. 326-430.

Hochschild, A.R. (1997). *The Time Bind. When Work Becomes Home and Home Becomes Work*, New York, Metropolitan Book.

Hubert, H. et M. Mauss (1929). *Mélanges d'histoire des religions*, Paris, Félix Alcan, p. 180-229.

Isambert, F.-A. (1979). « Henri Hubert et la sociologie du temps », *Revue française de sociologie*, *20*(1), p. 183-204.

Le Goff, J. (1977). « Au Moyen Âge : temps de l'Église et temps des marchands », dans J. Le Goff, *Pour un autre Moyen Âge. Temps, travail et culture en Occident*, Paris, Gallimard, p. 46-65.

Mauss, M. (1969). *Œuvres. 1. Les fonctions sociales du sacré*, Paris, Éditions de Minuit.

Mead, G.H. (1959). *The Philosophy of the Present*, La Salle, Ill., Open Court Publishing.

Méda, D. (1995). *Le travail : une valeur en voie de disparition*, Paris, Aubier.

Méda, D. (1999). *Qu'est-ce que la richesse ?* Paris, Aubier.

Mercure, D. (1979). « L'étude des temporalités sociales. Quelques orientations », *Cahiers internationaux de sociologie*, p. 263-276.

Mercure, D. (1983). « Typologie des représentations de l'avenir », *Loisir et société/ Society and Leisure*, *6*(2), p. 375-402.

Pronovost, G. (1996). *Sociologie du temps*, Bruxelles, De Boeck Université.

Rezsohazy, R. (1970). *Temps social et développement. Le rôle des facteurs socio-culturels dans la croissance*, Bruxelles, La Renaissance du livre.

Rifkin, J. (1996). *La fin du travail*, Montréal, Boréal.

Sorokin, P.A. (1937, 1941). *Social and Cultural Dynamics*, Boston, American Book, 4 vol.

Thompson, E.P. (1988). *La formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris, Gallimard.

Touraine, A. (1999). « Nous entrons dans une civilisation du travail », *Cahiers de recherche sociologique*, *32*, p. 163-182.

Zerubavel, E. (1979). *Patterns of Time in Hospital Life*, Chicago, Chicago University Press.

Zerubavel, E. (1981). *Hidden Rhythms, Schedules and Calendars in Social Life*, Chicago, University of Chicago Press.

CHAPITRE 3

Modes de gestion, temps de travail et organisation

Jean-François Chanlat
École des Hautes Études commerciales, Montréal
Université Rober Schumann, Strasbourg
(jean-francois.chanlat@hec.ca)

RÉSUMÉ

Ce chapitre veut mettre en évidence le fait que les changements actuels dans l'économie mondiale ne sont pas sans produire des répercussions discutables dans les organisations. Dans la première partie, les principaux modes de gestion qui y ont cours actuellement sont définis en faisant ressortir la notion de temps qui les fondent de même que les principaux éléments qui en découlent. En deuxième partie, l'auteur se penche sur l'analyse des impacts des changements sur des pratiques liées au mode de gestion qui met actuellement l'accent sur la compétitivité. On voit que les nouvelles pratiques managériales modifient le rapport que les individus entretiennent avec le temps de travail et le temps de leur vie. On constate également que les impacts de la mondialisation et de la déréglementation sur le bien-être des

individus et des sociétés sont loin d'être toujours positifs. À titre d'exemple, la troisième partie du chapitre s'intéresse à la flexibilité des heures de travail et de l'expérience des 35 heures en France. On s'aperçoit que la question du temps de travail occupe une place importante dans la société et que tout changement qui survient touche aussi des choix de sociétés. On voit aussi tout au long du chapitre que l'organisation scolaire, qui s'inspire des modes de gestion des autres types d'organisations, ne saurait y échapper.

Le monde des organisations et de la gestion est aujourd'hui en pleine mutation. Au cours des vingt dernières années, l'ouverture des marchés, la dérégulation[1], le rôle croissant joué par les marchés financiers dans l'économie globale, le formidable développement des nouvelles technologies, l'affaiblissement des syndicats, l'hégémonie idéologique de la pensée néolibérale, la crise de l'État-providence, la disparition des expériences socialistes sont autant de facteurs qui se sont conjugués pour aboutir au paysage actuel où mondialisation, compétitivité, flexibilité et rendement sur l'avoir de l'actionnaire sont devenus les nouveaux slogans de nos sociétés (Groupe de Lisbonne, 1995 ; Thurow, 1996, 1999 ; Coutrot, 1998 ; Kuttner, 1998).

De tels changements ne sont pas sans avoir des répercussions sur les modes de gestion, notamment sur le rapport que les êtres humains ont entretenu avec leur temps de travail et leur organisation (Pronovost, 1995). Ils ne sont pas non plus sans conséquences sur le bien-être général des individus et des sociétés en question (Ettighoffer et Blanc, 1998). L'objet de ce chapitre sera de montrer comment les pratiques managériales actuelles par rapport au temps, en plus d'affecter les modes de gestion, ont aussi des conséquences souvent négatives sur la santé et le bien-être des individus comme des organisations. Pour ce faire, nous présenterons brièvement, dans une première partie, quelques données permettant de mieux saisir le rapport qui existe entre la gestion et le temps de travail. Dans une deuxième partie, nous définirons ce que nous entendons par mode de gestion et ses principales formes. À l'occasion, nous indiquerons les transferts possibles au domaine de l'éducation. Ce n'est qu'après ces précisions que nous chercherons, dans une troisième partie du chapitre, à voir comment les nouvelles pratiques managériales transforment le rapport au temps et à rappeler leurs conséquences sur les organisations et les individus. Pour ce faire, nous privilégierons la question de la flexibilité des heures de travail et l'expérience des 35 heures en France. Dans ce cas-ci, également, nous signalerons au passage les liens susceptibles d'exister ou non avec le domaine de l'éducation. Au terme de cet exposé, nous verrons que la question du temps de travail traverse toute la société et que les orientations possibles sont de véritables choix de société. Tel sera le sens de notre conclusion.

1. Note des directrices de publication : L'Office de la langue française (1999) accepte l'usage de ce terme anglophone à l'origine tout en recommandant l'usage du terme « déréglementation » (http://www.granddictionnaire.com). Nous respectons ici le choix de l'auteur qui retient dans le présent texte l'usage de « dérégulation ».

1. *VUE D'ENSEMBLE DE LA GESTION DES ORGANISATIONS ET DU TEMPS DE TRAVAIL*

Depuis les débuts du management, comme nous le rappellent les historiens de la gestion (Wren, 1994 ; Lécuyer et Bouilloud, 1994) et les sociologues de l'entreprise (Segrestin, 1992 ; Sainsaulieu, 1997), le monde des entreprises a toujours été préoccupé par la question du temps de travail et la question du nombre d'heures travaillées a constitué une des grandes sources de mobilisation et de revendication du mouvement syndical. En effet, alors que, pour les entreprises, la question du temps de travail est un des éléments clés sur lequel se fonde la production de biens et de services et notamment sa productivité, pour les employés, la question du temps de travail renvoie non seulement à sa durée mais aussi à sa qualité (Supiot, 1994). Ces deux aspects affectant le temps de la vie hors travail et le temps de la retraite, les enjeux socioéconomiques sont donc particulièrement élevés pour tout le monde. C'est la raison pour laquelle tous les théoriciens de la gestion ont abordé le sujet d'une manière ou d'une autre et que deux des auteurs les plus influents, Taylor (1913) et Ford (1927), en ont fait un des pivots de leur système d'organisation. Toutefois, la très grande majorité de la réflexion managériale sur le sujet a été essentiellement quantitative et économique, les aspects socioculturels et qualitatifs ayant été largement oubliés (Chanlat, 1990 ; Hassard, 1990, 1997). Dans le mouvement syndical et en particulier au sein des syndicats plus ou moins influencés par le marxisme, la lutte a longtemps tourné autour de la notion d'exploitation, c'est-à-dire autour de la relation qui s'établit entre le salaire reçu et le temps et le rythme du travail effectué (Coutrot, 1998). Le temps de travail est ici l'objet d'un rapport de forces entre le capital et les salariés. Comme nous pouvons le voir, la dimension temporelle, en tant que dimension structurante de la vie d'une entreprise et des travailleurs, est au cœur du mode de gestion d'une organisation. Voyons maintenant ce que nous entendons par mode de gestion et quelle place y occupe le temps de travail.

Par mode de gestion, nous entendons l'ensemble des pratiques managériales mises en place par la direction d'une entreprise ou d'une organisation pour atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés. C'est ainsi que le mode de gestion comprend l'établissement des conditions de travail, l'organisation du travail, la nature des rapports hiérarchiques, le type de structure organisationnelle, les systèmes d'évaluation et de contrôle des résultats, les politiques en matière de gestion du personnel et les objectifs, les valeurs et la philosophie de gestion qui l'inspirent.

Tout mode de gestion est influencé par des facteurs internes : la stratégie poursuivie, les ressources disponibles, la composition du personnel,

la technologie utilisée, les cultures de métier, l'histoire, la culture de l'organisation, les traditions, la personnalité des dirigeants, etc. et par des facteurs externes : le contexte économique (mondialisation, concurrence, cycle économique, etc.), le contexte politique (politiques gouvernementales, législation, rôle de l'État, etc.), le contexte culturel (valeurs dominantes, conception du monde), le contexte social (structure sociale, mouvements sociaux, syndicats, groupes de pression) et le contexte écologique.

Tout mode de gestion possède par ailleurs toujours deux composantes : une composante abstraite, prescrite, formelle et statique, ce que nous qualifions de mode de gestion prescrit, et une composante concrète, réelle, informelle et dynamique, ce que nous qualifions de mode de gestion réel. En effet, c'est de la relation entre ces deux composantes et notamment de la dynamique qui se joue entre les acteurs internes (direction, cadres, techniciens, employés, ouvriers, syndicats, membres, etc.) et externes (actionnaires, représentants publics, gouvernants, groupes de pression, clients, fournisseurs, usagers, etc.) que va naître la question du temps de travail à l'intérieur de chaque organisation.

Si la conception que l'on se fait du temps de travail dans une organisation, c'est-à-dire de sa durée, de son intensité et de sa qualité, est fonction d'une foule de facteurs qui varieront selon les sociétés, les organisations, les métiers, les tâches et, bien sûr, selon les caractéristiques sociodémographiques des individus (sexe, âge, origine sociale, niveau d'instruction, origine culturelle, pratique religieuse, etc.), il reste que chacun des modes de gestion dominants issus du développement capitaliste ont imposé un certain type de rapport au temps, tout en réaffirmant le caractère essentiellement économique de ce temps.

2. *MODES DE GESTION CONTEMPORAINS ET TEMPS DE TRAVAIL*

Aujourd'hui, il existe quatre grands modes de gestion : 1) le mode de gestion taylorien (Taylor, 1913) et néo-taylorien (ce mode inclut également le mode fordien qui, comme chacun le sait, est une variante du taylorisme appliquée à des processus de fabrication continus), 2) le mode de gestion technobureaucratique (Weber, 1971, p. 3) le mode de gestion fondé sur l'idée de compétitivité, auquel nous rattachons le mode de gestion à la japonaise et qui regroupe l'ensemble des pratiques managériales qui ont surgi au cours des dernières années (excellence, juste-à-temps, zéro défaut, qualité totale, réingénierie des processus, etc.) et, enfin, 4) le mode de gestion participatif.

Chacun de ces modes a ses propres caractéristiques et ses propres conceptions de l'être humain et de l'organisation. Toutefois, si ces descriptions sont quelque peu idéales-typiques, il arrive que plusieurs modes de gestion coexistent au sein d'une même organisation. En effet, de nos jours, il n'est pas rare de rencontrer, par exemple, des organisations technobureaucratiques, comme des écoles, des hôpitaux, des universités ou des administrations publiques, qui utilisent des pratiques tayloriennes et tiennent des discours sur la compétitivité (Carpentier-Roy, 1995). Pour les besoins de ce chapitre, nous aborderons uniquement les trois premiers modes, dans la mesure où les pratiques managériales par rapport au temps en éducation sont surtout tributaires de ces trois modes de gestion.

2.1. *Le mode de gestion taylorien et néo-taylorien*

Le mode de gestion taylorien et néo-taylorien, comme son nom l'indique, s'inspire des principes développés au tournant du siècle par Taylor (1913). Il se caractérise principalement par une division du travail très émiettée, une production sous contrainte de temps, des tâches répétitives, des modes de rémunération au rendement (à la pièce, à l'heure, etc.), une rigidité des horaires, une séparation et un droit d'expression très faible, voire nul, une division entre la conception et l'exécution et des systèmes de contrôle très élaborés. Selon ce mode de gestion, l'être humain est seulement vu comme une personne dotée d'une énergie physique et musculaire et mû uniquement par des motivations d'ordre économique. L'organisation est considérée comme une machine et les hommes et les femmes qui en constituent le personnel comme des rouages de cette machine de production (Séguin et Chanlat, 1983 ; Morgan, 1989). Ce mode est l'univers par excellence du calcul, de la mesure et de la standardisation des tâches afin de réduire les coûts, d'augmenter les profits et de contrôler le processus de travail (Thompson et McHugh, 1990).

Aujourd'hui, on retrouve ce mode de gestion non seulement dans l'univers industriel où il est né au tournant du XX^{e} siècle, mais aussi dans le secteur tertiaire où il s'est développé à partir des années 1930. Par exemple, l'institution éducative est influencée par ce mode de gestion, notamment dans l'organisation de la journée de travail enseignant, au primaire et au secondaire principalement, et divisée en périodes d'égale durée, chacune comptant en général 50 minutes, quelle que soit la matière enseignée. Il en est encore ainsi actuellement, en tenant compte du fait que depuis le milieu des années 1960, un peu partout en Occident, les milieux scolaires, selon leurs besoins, divisent la journée d'enseignement en quatre ou cinq périodes de 45, 60 ou 90 minutes. Éventuellement, selon les milieux et les ordres d'enseignement (primaire, secondaire, collégial, universitaire),

l'année scolaire est divisée en trimestres (trois mois), en semestres (plus ou moins 6 mois), en cycles (6 jours, 9 jours, etc.), la division rationnelle du temps social en mois s'estompant de plus en plus selon les principes du mode taylorien de gestion.

C'est ce mode qui est au cœur de ce que les économistes de la régulation ont appelé le fordisme (Boyer et Durand, 1993) et que l'on a retrouvé dans la plupart des grandes entreprises industrielles modernes (Chandler, 1977). Au cours des dernières années, l'arrivée massive de l'informatique n'a fait, dans de nombreux cas, qu'intensifier le rythme et le contrôle propres à ce mode de gestion. C'est la raison pour laquelle on parle dans ce cas-là de néo-taylorisme (*Alternatives économiques*, 1996).

Dans ce mode de gestion, le temps est vu essentiellement comme une ressource économique au cours duquel l'employé doit accomplir le maximum de production dans le minimum de temps. Le salaire est la plupart du temps calculé sur une base horaire. Le cycle de temps de travail peut être le même, c'est-à-dire, par exemple, tous les jours de huit heures du matin à seize heures, ou encore alterné, c'est-à-dire selon les trois huit, dans le cas d'une production en continu. La durée, fixée par la législation, est généralement de huit heures. Le rythme est fixé par le processus de fabrication ou de dispensation des services. L'intensité, c'est-à-dire la charge à la fois quantitative et qualitative, est la plupart du temps très forte. Associée à peu d'autonomie, elle provoque de nombreux problèmes de santé physique et mentale (Chanlat, 1999 ; Fucini et Fucini, 1990 ; Karasek et Theorell, 1990 ; Vezina, Cousineau, Mergler et Vinet, 1992). C'est le cas, par exemple, en éducation où chez les enseignants, le morcellement du temps de travail suscite des problèmes reconnus depuis une quinzaine d'années (Cambone, 1994 ; Carpentier-Roy, 1992 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1984 ; Vandenberge et Huberman, 1999), l'institution tardant par ailleurs à considérer sérieusement la situation. De même, les chercheurs observent l'ennui, le manque de motivation, la fatigue et, en corollaire, les difficultés d'apprentissage que suscite ce mode de gestion du temps de travail chez les élèves (Husti, 1999 ; Montagner, 1983, 1996 ; Testu, 1989). Ce mode de gestion temporelle est traditionnellement associé à l'usure des corps et des esprits, usure qui, au cours des *Trente Glorieuses*[2], était compensée par des salaires souvent élevés, notamment dans certaines industries, dans celle de l'automobile par exemple, et par des avantages sociaux. Dans d'autres industries, comme le textile ou la confection, les avantages étaient bien inférieurs. Aujourd'hui, ces pratiques, si l'on en croit les statistiques, n'ont

2. Les Trente Glorieuses correspondent grosso modo au trente années qui ont succédé à la fin de la Seconde Guerre mondiale et qui ont été marquées par une croissance continue et un enrichissement individuel et collectif.

pas diminué. Bien au contraire, elles semblent en augmentation (*Alternatives économiques*, 1996). Le temps taylorien, contrairement à l'affirmation de certains, est loin d'avoir disparu. Enfin, ce temps était vécu dans une grande stabilité et pérennité. L'ouvrier qui entrait chez General Motors, Renault ou Mercedes était à peu près assuré de son emploi, ce qui n'est plus le cas de nos jours, comme nous le verrons un peu plus loin.

2.2. *Le mode de gestion technobureaucratique*

Le mode de gestion technobureaucratique apparaît à peu près à la même période que le système taylorien. Weber (1971) a été le premier à en établir les caractéristiques. Ce mode de gestion a tout d'abord émergé dans la sphère étatique pour ensuite se répandre dans toutes les organisations de plus ou moins grande taille, l'institution éducative n'y échappant pas. Il se caractérise principalement par une pyramide hiérarchique développée, une division du travail parcellisée, une réglementation écrite omniprésente, une grande importance accordée aux experts et aux techniciens, des contrôles très élaborés, une communication difficile entre les paliers, une centralisation du pouvoir, une autonomie relativement faible pour les paliers inférieurs, un droit d'expression très limité et une éthique du bien commun.

Dans un tel mode de gestion, l'être humain est avant tout assujetti à l'empire de la règle et aux limites qu'elle fixe à ses activités. Ce respect de la règle est d'ailleurs une caractéristique fondamentale de la personnalité d'une organisation bureaucratique. Mis de l'avant pour contrôler l'incertitude et réduire l'arbitraire (Crozier, 1964), le mode de gestion technobureaucratique se fonde sur l'idée d'un « *Homo rationalis* » dénué de passion. Tout comme le mode de gestion taylorien, il voit l'organisation comme une machine, mais rationnelle celle-là et non uniquement mécanique (Séguin et Chanlat, 1983 ; Morgan, 1989). En cela, il est bien un produit de la rationalisation occidentale analysée par Weber (1971) au tournant du XX^{e} siècle.

Dans ce mode de gestion, le temps est conçu de manière linéaire et la carrière est vécue dans la permanence et réglée par l'ancienneté. Par exemple, au Québec, le travail enseignant est organisé ainsi depuis le milieu des années 1960. Contrairement à l'ouvrier ou à l'employé soumis aux impératifs tayloriens, le bureaucrate bénéficie d'une charge de travail nettement moins intense et de conditions de travail supérieures. Une étude menée récemment en France montre que la durée hebdomadaire de travail varie entre 31 et 39 heures selon les postes et les administrateurs (Forcari, 1999). Nous sommes dans le monde des cols blancs très bien décrit par Mills (1964) il y a maintenant une trentaine d'années. En outre, le bureaucrate bénéficie, notamment dans la fonction publique, de la sécurité d'emploi, celle-ci étant acquise en retour de salaires généralement moins élevés que ceux offerts

dans le secteur privé. Cette conception du temps est aujourd'hui remise en cause, même dans le secteur public, par les impératifs de modes de gestion nouveaux qui sont axés sur l'idée de compétitivité. Par exemple, au Québec, la moitié des 400 000 employés de l'État québécois travaillent à temps partiel ou apparaissent sur des listes de rappel (Désiront, 1999).

2.3. *Le mode de gestion fondé sur l'idée de compétitivité*

Ce troisième mode de gestion englobe justement toutes les nouvelles pratiques managériales qui se sont répandues depuis le début des années 1980 au nom principalement de la compétitivité (Brilman, 1996 ; Hammer et Champy, 1993 ; Handy, 1991 ; Messine, 1987 ; Peters et Waterman, 1993 ; Porter, 1985). Fondé sur l'idée de faire mieux que les concurrents (nationaux et internationaux), il met l'accent sur le primat de la réussite, la survalorisation de l'action, l'obligation d'être fort, l'adaptabilité permanente, la mobilité, la canalisation de l'énergie individuelle dans les activités collectives et le défi permanent. Qu'on pense par exemple aux « palmarès » des universités, des collèges et des écoles primaires et secondaires que publie régulièrement la presse écrite au Canada. Ce mode de gestion est souvent associé, tout au moins dans le discours, à une plus grande autonomie au travail, à une forte responsabilisation, à des récompenses matérielles et symboliques individualisées, à des relations hiérarchiques plus « égalitaires », à une flexibilité et une polyvalence de la main-d'œuvre et à un recrutement sélectif.

Par rapport aux autres modes existants, il introduit quelque chose de nouveau : la mobilisation totale de l'individu au service de l'organisation. Cette dernière canalise l'énergie physique, affective, psychique de ses membres (Aubert et de Gaujelac, 1991). Elle devient le lieu de tous les dépassements, de l'identification, et de toutes les projections individuelles (Enriquez, 1997). Si le mode de gestion taylorien et néo-taylorien fait appel avant tout à l'énergie musculaire et corporelle, le mode de gestion technobureaucratique à la raison, le mode de gestion axé sur l'idée de compétitivité exige un engagement total et une adhésion personnelle. Il voit l'être humain comme une personne vouée aux défis et au dépassement de soi. Cette quête ne pourra se faire qu'à l'intérieur d'une organisation « excellente » regroupant une équipe de « battants », prêts à tous les sacrifices pour conquérir le monde. Au cours des années 1980, il a constitué sous l'appellation « excellence » la réponse occidentale, pour ne pas dire américaine, au défi du management japonais qui, comme nous le savons, était fondé traditionnellement sur l'équipe, la qualité, le dévouement total et la conquête

des marchés à long terme (Ouchi, 1982). Mais, au cours des années 1990, le discours et les pratiques ont quelque peu changé par rapport à cette première formulation (Coutrot, 1998).

Ces changements ont touché plusieurs éléments du mode de gestion initiale, c'est-à-dire celui de l'excellence. On a en effet assisté à une croissance de la flexibilité, du court terme, de la rentabilité compétitive et à l'hégémonie de la finance. La performance de l'entreprise est de plus en plus évaluée selon des critères financiers à court terme. Ce qui a pour effet de développer de nouvelles pratiques managériales et notamment le recours à des emplois de plus en plus atypiques : temps partiel, contrat à durée déterminée, sous-traitance, travail intérimaire et travail épisodique. La plupart des pays européens voient la part de ces emplois s'accroître, le Royaume-Uni étant le champion dans ce domaine avec 51,8 %[3]. L'idée d'avoir un emploi assuré et permanent devient un objectif de moins en moins possible pour la majorité de la population active des pays industrialisés (Chanlat, 1992 ; Lipietz, 1996 ; Perret et Roustang, 1993 ; Reich, 1992). Les États-Unis et le Canada ne font d'ailleurs pas exception à la règle (Freeman, 1996 ; Rifkin, 1996 ; Thurow, 1996, 1999).

L'instabilité professionnelle devient institutionnalisée (Waterman, Waterman et Collard, 1994). Comme l'exprime une responsable de l'entreprise American Telephone and Telegraph (AT&T) : « Du haut en bas de la hiérarchie, les employés d'AT&T doivent changer de mentalité : désormais l'entreprise ne leur fournit plus un job mais simplement une mission professionnelle » (Tatu, 1996). La plus ou moins grande stabilité devient étroitement liée à l'évaluation permanente de la performance qui est faite par le management. Comme l'exprime une conseillère américaine interviewée récemment, « Je conseille à mes clients de se demander tous les jours s'ils sont au zénith de leur savoir-faire, d'évaluer quotidiennement ce qu'ils apportent à leur employeur » (Tatu, 1996).

Cette tension désormais permanente débouche sur la généralisation de l'entreprenariat. Le battant doit être entrepreneur. Comme le déclare, là encore, une conseillère en gestion de carrière américaine : « Ceux qui veulent absolument retrouver le même type d'emploi dans une entreprise similaire risquent de rester sur le carreau. En revanche, les gens qui sont assez solides pour remettre leurs priorités à plat, assez ouverts pour examiner la possibilité d'une vie nouvelle s'en tirent en créant leur propre affaire » (Tatu, 1996). L'emploi salarié qui a constitué au cours des dernières décennies la

3. Mentionnons qu'en Grèce, au Danemark et en Belgique, la proportion d'emplois atypiques représente respectivement 43,9 %, 39,5 % et 32,9 %. En France, en Allemagne, en Espagne et au Portugal, la proportion se situe sous les 25 %.

réalité du plus grand nombre (Castel, 1995) s'efface peu à peu sous la pression des nouvelles pratiques managériales. Pour certains gourous de la gestion efficace, le noyau dur ne doit plus dépasser le niveau de quarante pour cent. L'idée d'« employabilité » prend peu à peu la place de celle d'emploi permanent (Coutrot, 1998), notamment aux États-Unis (Waterman, Waterman et Collard, 1994).

Au nom de la mondialisation, de la compétitivité et de la rentabilité, on prône des entreprises plus flexibles, voire virtuelles, c'est-à-dire des entreprises qui se recentrent sur leur métier, comme l'affirment les gestionnaires et ceux qui les conseillent (Beaujolin, 1999 ; Drucker, 1993). On se débarrasse des activités qui ne sont pas jugées indispensables au profit de divers sous-traitants. Cette externalisation est responsable de bien des réductions de personnel et des conséquences que nous venons d'évoquer, à savoir l'instabilité professionnelle, l'évaluation permanente des performances et la montée des emplois autonomes.

Dans ce mode de gestion, on l'a bien compris, on remet en cause, comme l'ont baptisé les théoriciens de la régulation, le compromis fordiste (Boyer et Durand, 1993) sur lequel étaient fondés les deux modes de gestion précédents et, bien sûr, la conception que l'on se faisait du travail et du temps de travail. L'emploi n'est désormais plus garanti et le temps de travail épouse les contours des nouveaux emplois. L'heure est au nomadisme professionnel continu, ainsi qu'on peut le voir, ci-dessous dans la troisième partie qui examine deux pratiques managériales liées au mode de gestion fondé sur la compétitivité.

3. *LA FLEXIBILITÉ ET LA LOI DES 35 HEURES EN FRANCE*

Dans le mode de gestion fondé sur la compétitivité, plus rien n'est certain. Dans les paragraphes suivants, nous tentons d'expliciter cette affirmation en examinant la question de la flexibilité et la question du temps de travail et de l'emploi, particulièrement en regard de l'application de la loi des 35 heures en France. On verra que nous entrons avec ce nouveau mode de gestion dans un monde différent qui revoit le rapport au temps développé au cours des *Trente Glorieuses*, donc le rapport à l'organisation.

3.1. *FLEXIBILITÉ ET TEMPS DE TRAVAIL : VERS UNE ORGANISATION RECONFIGURÉE*

Nous présentons d'abord quelques éléments définissant la pratique managériale de la flexibilité en entreprise et nous examinons ensuite quelques conséquences de cette pratique.

Vue d'ensemble de la pratique de la flexibilité

L'heure est indubitablement à la flexibilité. Il n'y qu'à lire la presse économique pour s'en convaincre (*The Economist*, 1993). Aux yeux de beaucoup d'économistes et de gestionnaires, la flexibilité est pavée de toutes les vertus dans la poursuite du bien-être économique. Ce discours tenu depuis quelques années a eu des conséquences réelles non seulement aux États-Unis (Thurow, 1999) et en Grande-Bretagne (Purcell et Purcell, 1999), pays qui furent à l'origine de ce mouvement, mais aussi, comme les chiffres présentés plus haut l'attestent, dans la plupart des pays industrialisés. L'augmentation des emplois à horaires atypiques montre un développement spectaculaire du travail flexible qui correspond à la conception que l'on se fait aujourd'hui de l'entreprise. Celle-ci doit être, comme le rappelle fort justement Beaujolin dans un ouvrage qui vient de paraître en France (1999), une entreprise à la fois allégée, sélective et éclatée. Allégée dans le sens où elle diminue le niveau d'emplois permanents et se recentre sur « le cœur de son métier », (les *core compentencies* des Anglo-Saxons), sélective dans le sens où elle augmente les critères et les épreuves de sélection pour le personnel susceptible de faire partie du noyau permanent et éclatée dans le sens où elle recourt à une variété de formes flexibles d'emploi et d'organisation, tant à l'externe qu'à l'interne. Dans ce dernier cas, la flexibilité peut se caractériser par une flexibilité des contrats de travail (travail temporaire, sous-traitance, travail indépendant, etc.), une flexibilité du temps de travail (horaires variables, travail à temps partiel, annualisation du temps de travail, etc.), une flexibilité fonctionnelle (polyvalence, adaptation des compétences, etc.), et une flexibilité des espaces de travail (mobilité géographique, télétravail, etc.).

Dans le contexte économique actuel, ces trois caractéristiques de la nouvelle configuration sont, selon ses avocats, indispensables à la réalisation des objectifs poursuivis : rendement sur capital investi, conquête des marchés et innovation permanente (Goodhart, 1993). Si ces pratiques sont plus présentes dans certains pays que dans d'autres, notamment en Grande-Bretagne (Purcell et Purcell, 1999) et en Amérique du Nord (Pfeiffer et Veiga, 1999), elles sont également de plus en plus mises en place dans les entreprises des autres pays industrialisés (Coutrot, 1998). Originaires de l'entreprise privée, ces pratiques gagnent également toutes les organi-

sations, notamment les services publics. On ne compte plus les rationalisations effectuées dans les organismes publics au nom de l'efficacité qui utilisent ces pratiques, sans parler des nombreuses privatisations censées répondre définitivement à « l'inefficacité naturelle » de ces derniers.

Les conséquences de la flexibilité dans l'organisation

La mise en place des mesures liées à la flexibilité dans l'organisation du temps de travail n'est pas sans conséquences plus ou moins sérieuses. Nous nous y intéressons dans les prochaines pages en regard des individus, de la vie de famille et des cadres d'entreprise.

Conséquences sur les individus

Pour les individus, la première conséquence est souvent économique. Dans de nombreux cas, notamment pour ceux qui ont peu ou pas de qualifications, cela signifie une diminution de salaire et une perte de nombreux avantages sociaux (assurance-maladie, retraites, congés payés, etc.). Car les emplois atypiques n'offrent jamais les avantages d'un emploi permanent. Seuls ceux qui appartiennent à l'élite de leur métier ou qui ont des qualifications très recherchées voient leur revenu augmenter et leurs avantages sociaux maintenus. Ces phénomènes sont observables dans de nombreux pays (Désiront, 1999 ; Lipietz, 1996 ; Méda, 1999 ; Reich, 1992 ; Rifkin, 1996 ; Schwarz, 1998 ; Thurow, 1996, 1999 ; Wolman et Colamosca, 1997). Mais les conséquences ne sont pas qu'économiques ; on observe aussi des effets notables sur la charge de travail, l'identité au travail, la vie familiale et la santé des individus.

En effet, le mouvement vers une organisation plus flexible entraîne une augmentation de la charge de travail. Confiées à des sous-traitants, de nombreuses tâches doivent être accomplies plus rapidement afin de respecter les termes du contrat. La concurrence est féroce entre les entreprises sous-traitantes et un des leitmotive est de faire toujours plus avec moins. Ce slogan est aussi valable pour les emplois permanents. Toutes les enquêtes sur la charge de travail montrent une augmentation de la quantité de choses à faire dans un temps écourté. Il en résulte un niveau de stress croissant qui se manifeste par de nombreux symptômes et de nombreuses atteintes à la santé (Chanlat, 1999 ; Dejours, 1998 ; Foulon, 2000 ; Huez, 1994). On peut penser que ce slogan est aussi courant en éducation. Rappelons à nouveau la concurrence croissante par médias interposés entre les écoles d'une même province, ou entre les écoles privées et publiques. La pression exercée alors sur les enseignants en termes de productivité, de réussite maximale de tous les élèves, produit des conséquences observables et rapportées par les instances syndicales (CEQ, 2000).

Sur le plan de l'identité au travail (Francfort, Osty, Sainsaulieu et Uhalde, 1995), le développement des emplois atypiques entraîne des effets sur la relation qui s'établit entre l'employé, son travail et l'organisation par laquelle il est employé et pour laquelle il travaille plus ou moins temporairement. Cela touche aujourd'hui la plupart des services d'une entreprise : réception, standard, informatique, surveillance, entretien, nettoyage, paie, etc. Comme le montre une enquête faite par un grand journal français sur le sujet (Charvet, 1999a), on retrouve en France plusieurs figures possibles de la personne salariée : la prêtée, la sous-traitée, l'implant, la sans-étiquette, l'externalisée, la détachée, l'écartelée, la partagée, la portée et l'indépendante dépendante. Soulignons qu'en éducation, cela touche le personnel temporaire de remplacement à la leçon.

La personne prêtée est celle qui est employée par une entreprise et qui est temporairement prêtée à une autre entreprise. Par exemple, un spécialiste informatique travaillant officiellement dans une entreprise de services informatiques et qui obtient une mission plus ou moins longue dans une entreprise de télécommunications rentre dans cette catégorie. Dans ce cas-ci, plus la présence dans l'entreprise d'accueil est longue, plus la personne prêtée s'enracinera dans celle-ci et aura du mal à la quitter. Son lien avec son entreprise d'origine sera d'autant plus faible qu'elle n'y travaille pratiquement jamais. Mentionnons qu'en éducation, les changements continuels d'affectation produisent le même impact.

La personne sous-traitée est celle qui travaille dans une entreprise de service d'intérimaires et qui, au gré des demandes, travaille ponctuellement ici ou là. Elle passe d'une entreprise à l'autre et elle ne sait jamais d'un jour à l'autre où elle va travailler. Contrairement à la personne prêtée, elle remplit des missions très courtes : une matinée, une journée, pas plus, et elle est en contact permanent avec son employeur principal. Ses heures d'attente ne sont pas payées. Les emplois de travail de bureau entrent dans cette catégorie.

La personne implantée est celle qui est salariée d'une agence d'emploi temporaire et qui travaille dans une entreprise cliente. C'est la personne que l'on vend en même temps que la prestation de service.

La personne sans étiquette est celle qui est victime de changements successifs d'identité juridique de son employeur, une stratégie utilisée par certains employeurs pour déjouer les poursuites engagées par leurs employés. Ceux-ci peuvent gagner devant les tribunaux, mais le temps aidant, l'entreprise condamnée n'existe plus. Le salarié ne sait plus à quel saint se vouer. Il en est de même pour les enseignants qui ne peuvent obtenir de poste régulier et qui doivent constamment changer d'affectation.

La personne externalisée est celle qui avait un travail permanent dans une entreprise et qui, par suite de restructuration, s'est retrouvée à travailler pour l'entreprise qui a repris l'activité externalisée. C'est le cas par exemple d'un service d'audit interne qui est transféré à un cabinet conseil en audit. Il peut alors arriver que l'employé se retrouve à retravailler dans les faits pour son ancienne entreprise tout en appartenant désormais à une autre. Au niveau formel, la relation avec son ancienne entreprise change du fait de la nature du contrat de travail ; il est désormais un prestataire de service, or dans les faits, il ne peut faire fi des nombreuses années passées avec cette dernière. Ce qui peut entraîner des situations difficiles lorsque les intérêts ou les visions du client divergent de ceux du prestataire de service.

La personne détachée est celle qu'on envoie travailler ailleurs pour un temps précis. C'est un phénomène que l'on retrouve fréquemment dans la fonction publique française. On en compte 15 000 rien que dans le secteur de l'éducation. La personne apporte ses compétences spécifiques à une autre administration sans perdre son statut et ses avantages.

La personne écartelée est celle qui est payée par plusieurs employeurs et qui travaille effectivement dans une autre entreprise. C'est le cas par exemple de cette employée chargée par différentes compagnies de remplir les rayons d'un supermarché de leurs produits tout en étant assujettie aux impératifs du supermarché. Pour le supermarché, c'est un moyen d'économiser une salariée. Pour la personne, si elle considère le supermarché comme son employeur, ce n'est pas lui qui la paie.

La personne partagée est celle qui partage son activité entre différents employeurs. Elle loue ses services variés et essaie de composer son agenda en fonction des différentes demandes. Ce type de travail est marqué par l'éclatement des activités et des compétences mobilisées à cette fin. Elle concerne des cadres qui ont été souvent licenciés à la suite de rationalisations.

La personne portée est celle qui est employée par une société de portage, c'est-à-dire une entreprise qui emploie des cadres au chômage en recherche d'activité. Cela permet au cadre de retrouver une certaine activité tout en l'assurant, compte tenu de la précarité de ses emplois, de toucher ses indemnités de chômage quand il n'a pas trouvé de projets rémunérés. Il y aurait 15 000 personnes travaillant pour des sociétés de portage en France (Charvet, 1999b).

L'indépendant-dépendant est la personne qui travaille en théorie à son compte mais qui, dans la pratique, dépend d'un patron. C'est le cas de ce chauffeur routier qui travaille pour une entreprise qui fournit des seconds chauffeurs à des entreprises de transport par autocars. Il est indépendant et facture des honoraires. Il ne perçoit ni salaire ni congés payés.

Comme nous pouvons le voir, les formes de travail flexible et de contrats de travail qui leur sont associés sont multiples et sont le résultat de l'éclatement de l'entreprise traditionnelle et des nouvelles pratiques de gestion qui s'implantent dans les autres secteurs, notamment dans le secteur public. Cette fragmentation des formes d'emploi et d'emploi du temps a de sérieuses conséquences sur la vie de famille, d'autant plus qu'elles sont largement féminisées et que le travail à la maison demeure, comme on sait, principalement une activité féminine (Majnoni d'Intignano, 1999).

Conséquences sur la vie de famille

Une recherche menée en France montre que le recours de plus en plus grand au temps partiel et aux horaires variables déstabilise la vie familiale, notamment chez les bas salariés qui sont employés dans la grande distribution, les cafés-restaurants, la restauration rapide ou les entreprises de nettoyage. Les caissières d'hypermarchés sont soumises, selon la sociologue qui a fait l'enquête, à une logique de « corvéabilité ». « Toute vie en dehors du travail devient elle-même ingérable car complètement aléatoire, écrit-elle, c'est l'instabilité, l'incertitude des rythmes de travail qui dominent, de manière à adapter les horaires du personnel aux fluctuations de l'activité » (Cattaneo, 1998). Les caissières, par exemple, connaissent souvent des amplitudes de temps de travail incompatibles avec la vie familiale. Il n'est pas rare, en effet, de voir une caissière commencer tôt le matin, passer trois heures à ne rien faire au milieu de la journée en raison de l'éloignement de sa maison et rentrer tard le soir pour faire ses heures payées. Comme ce type d'horaires se développe de plus en plus et s'étend peu à peu à tous les pays industrialisés, on peut s'attendre à de sérieuses conséquences sur la vie sociale. Dans une société de consommation où le centre commercial est devenu le lieu de sortie par excellence et le consumérisme galopant, on ne s'en étonnera pas. Mais certaines résistances commencent à apparaître. Le syndicalisme tente de s'implanter dans la restauration rapide, certains pays européens tentent de défendre une certaine stabilité des horaires de travail. Et la grève de United Parcel Service (UPS), aux États-Unis, a montré que les travailleurs américains aspiraient, eux aussi, à une plus grande stabilité d'emploi. Car les coûts sociaux associés à ce développement débridé de la flexibilité sont de plus en plus mis en évidence.

Le niveau de stress professionnel associé à ces nouvelles pratiques est de mieux en mieux connu ; nombreux sont les articles et les livres qui relatent l'angoisse, la peur, la souffrance, la violence, les problèmes de santé physique et mentale qui sont associés de près ou de loin à ces nouvelles pratiques de gestion (Anderson et Pearson, 1999 ; Brunstein, 1999 ; Cattaneo, 1998 ; Chanlat, 1999 ; Dejours, 1998 ; Foulon, 2000 ; Neuman et Baron, 1997 ; Philonenko, 1998 ; voir aussi *Business Week*, 1996 et *L'Expansion*, 1999). De

l'autre côté, les organisations qui, au nom de l'efficacité et de la performance financière, ont recours à ces politiques ne se rendent pas toujours compte du prix qu'elles paient elles aussi (Pfeiffer et Veiga, 1999).

Le développement du temps partiel, le recours de plus en plus grand à des intérimaires, l'externalisation de nombreuses activités ont entraîné l'éclatement de l'entreprise et la dissolution du lien social dans de nombreux cas. Comment, en effet, faire croire à des employés et à des cadres qu'ils font partie d'une grande famille quand on procède à ce type de fragmentation ? Comment maintenir l'implication quand on en est à la troisième restructuration et que de nombreux employés loyaux et fidèles sont licenciés sans ménagement ? Comment assurer une vie sociale digne de ce nom lorsque l'espace-temps commun se raréfie ? En traitant les employés comme de vulgaires ressources corvéables à merci, les organisations scient la branche sur laquelle elles sont assises. Comme le résume fort bien Beaujolin :

> La course à la flexibilité introduit de nouvelles lignes de démarcation au sein de l'entreprise : il y a ceux qui sont dans le cercle de décision et ceux qui ne sont que des exécutants de décisions auxquelles ils n'adhèrent pas forcément ; il y a ceux qui travaillent et ceux qui ne jouent pas leur rôle ; il y a ceux qui gagnent et ceux qui perdent. Quant à la construction d'une identité collective, elle apparaît quasiment interdite dans cette entreprise en guerre avec elle-même : les intérêts de chacun étant morcelés, les mouvements de défense collective et de prise de parole sont brisés. (1999, p. 262)

Conséquences sur les cadres

Ce mouvement ne touche pas uniquement les employés ou les ouvriers, mais aussi les cadres. La méfiance, le cynisme, la suspicion sont désormais de mise chez ceux qui étaient censés représenter les volontés de la direction. Après le culte de l'entreprise, les vagues de restructurations des années 1990, le développement de l'externalisation, l'extension du temps partiel amènent salariés et cadres à pratiquer ce qu'un consultant français n'a pas hésité à qualifier d'« absentéisme moral » (Landier, 1996). Aux États-Unis où, selon certains analystes, tout va bien en ce moment, le continuel mouvement de restructurations, la vague régulière de licenciements, le célèbre dégraissage ou *downsizing* en dépit d'excellents résultats financiers sont également en train de changer la philosophie de travail et le rapport à l'entreprise, notamment chez les jeunes cadres. Si le faible taux de chômage peut en partie expliquer ce comportement, il reste que le cadre américain se sent de moins en moins d'attaches. « Il n'y a plus de contrats implicites et presque plus de contrats explicites, écrit Fortune. Pas de loyauté. Pas de lot commun. Pas d'harmonie d'intérêts. Pas de conviction que ce qui est bon pour General Motors est bon pour nous » (Lamprière, 1998). On ne peut

guère être étonné si un conseiller financier, dans un best-seller récent, prône de nouvelles relations de travail fondées sur ces cinq grandes idées : considérer l'emploi comme un boulot et non comme une carrière, être en permanence à la recherche d'un emploi, privilégier le court terme et les avantages immédiats, préférer le changement horizontal au changement vertical et éviter les intrigues de bureau (Pollan, 1998). Les nouvelles pratiques de gestion semblent dissoudre peu à peu le lien qui s'était établi dans les décennies précédentes entre le salarié, qu'il soit cadre, ouvrier ou employé, et l'organisation dans laquelle il travaillait. L'opportunisme managérial, comme le qualifie un chercheur américain, est de plus en plus une caractéristique de la carrière des managers (Applebaum et Batt, 1994). Face à ces réactions et au développement de cette entreprise allégée, sélective et éclatée, les entreprises américaines mettent en place des politiques de plus en plus individualisées (Ghoshal et Bartlett, 1998), pensant ainsi retenir les employés auxquels elles tiennent par-dessus tout. Mais, à en croire d'autres enquêtes, les Américains, y compris ceux qui vivent en Californie dans la Silicon Valley, aspirent dans leur grande majorité à un emploi stable (Lamprière, 1998). On peut les comprendre quand on sait que stabilité rime avec avantages sociaux et que la majorité d'entre eux ont connu une baisse de revenu dans les vingt dernières années (Wolman et Colamosca, 1997 ; Kuttner, 1998 ; Thurow, 1999). L'idée d'un salarié, entrepreneur de sa propre vie, est peut-être accessible à des jeunes bien formés et en forte demande dans les premières années de leur vie professionnelle. Mais qu'en est-il de tous les autres ? Les personnes chargées de famille, les plus âgées, les moins qualifiées, celles qui sont aux prises avec la maladie… (Méda, 1999).

Les organisations contemporaines et les entreprises en particulier qui sont à la base de ces nouvelles pratiques devraient donc réfléchir à deux fois avant de licencier, d'externaliser ou de recourir aux contrats de travail atypiques. Car si elles pensent économiser à court terme pour satisfaire leurs actionnaires, elles oublient la plupart du temps les nombreux coûts cachés que ces pratiques entraînent. C'est la raison pour laquelle certaines entreprises, même américaines, se détournent de ces pratiques, d'autant que les résultats économiques à plus long terme sont, lorsqu'on y regarde de plus près, loin d'être concluants (Wolman et Colamosca, 1997 ; McKinley, Mone et Barker, 1998 ; Pfeiffer et Veiga, 1999). L'entreprise flexible est aussi une entreprise qui produit de la précarité et de l'exclusion. Et c'est la société environnante qui doit en absorber les coûts sociaux en termes de santé, de violence, de délinquance et de criminalité. C'est une des raisons qui a mené le gouvernement français à vouloir réduire la durée du travail hebdomadaire à 35 heures afin de partager le travail existant et créer des emplois.

3.2. *Temps de travail, emploi et organisation : l'expérience des 35 heures en France*

Les paragraphes suivants nous permettent de jeter un regard sur la situation du temps de travail et de l'emploi de manière générale. Par la suite, nous nous penchons plus spécifiquement sur les négociations entourant la loi des trente-cinq heures en France.

Vue d'ensemble sur la situation de travail et d'emploi

Jusqu'à présent, le modèle socioéconomique européen et en particulier français différait par de nombreux aspects du modèle américain et plus généralement anglo-saxon (Albert, 1991 ; Aktouf, 1989 ; Boyer et Durand, 1992 ; Thurow, 1996, 1999). Si c'est moins le cas aujourd'hui pour les raisons que nous avons évoquées au tout début de ce chapitre, il demeure encore de grandes différences. Une de ces différences concerne le temps de travail et les congés qui y sont associés. Comme le montre le tableau 1, le temps de travail et le nombre de semaines de congé varient selon les pays et notamment entre les États-Unis et le reste des pays européens.

L'originalité de la loi française sur les 35 heures tient à son caractère à la fois universel et obligatoire. Son objectif est de réduire le taux de chômage, qui est relativement élevé en France. La France est en effet dans une situation exceptionnelle. Depuis une vingtaine d'années, les jeunes sont chassés du marché du travail et les salariés plus âgés poussés à la retraite. Au début des années 1990, le gouvernement décidait de favoriser le temps partiel. On est ainsi passé de 12 % en 1990 à 17,2 % en 1998. Mais cette hausse touche essentiellement les femmes et, comme nous l'avons vu plus haut, elle est souvent associée à des emplois mal payés, pénibles et précaires. Le résultat est paradoxal. Alors que la France est un des pays industrialisés qui a une des plus faibles proportions de gens qui travaillent, elle est également un des pays où les salariés créent le plus de richesse. En effet, alors que le produit intérieur brut (PIB) par emploi en 1997 en milliers de dollars est de 21,6 au Portugal, de 42 au Canada, de 46,7 en Australie, de 48,1 en Grande-Bretagne, de 58,5 en Suède, de 59,9 en Allemagne, de 60,1 aux États-Unis, il est de 62,8 en France, de 64,5 au Japon et de 70,6 en Norvège (OCDE[4], 1998). La croissance économique n'étant pas suffisante pour réduire substantiellement le taux de chômage à moyen terme, la réduction du temps de travail devient une mesure qui s'impose à la fois pour alléger la charge de ceux qui travaillent, combler les écarts qui se creusent entre les hommes et

4. Organisation de coopération et de développement économiques.

les femmes à cause du temps partiel, redonner une chance aux jeunes qui débutent et permettre aux plus âgés de poursuivre un peu plus longtemps sur le marché du travail (Duval, 1999).

TABLEAU 1
Temps de travail, durée des congés payés et nombre de jours fériés selon les pays (1995-1997)

Pays	*Durée du travail (heures)*	*Congés payés*	*Nombre de jours fériés*	*Commentaires*
Allemagne	maximum 50 moyenne 29,9	6 semaines	13 à 14	Il n'y a pas de durée du travail au niveau national. Elle est fixée par les conventions collectives.
Espagne	maximum 40	4 semaines et 2 jours	10 minimum	Les syndicats tentent d'obtenir les 35 heures.
Italie	maximum 40	5 semaines et 2 jours	10	La durée légale masque des disparités importantes.
Pays-Bas	maximum 45	5 semaines	8	De nombreux accords collectifs ont mené la durée du travail à 35 heures.
Royaume-Uni	maximum 48	3 semaines	8	Le gouvernement a du mal à faire appliquer la semaine de 48 heures.
Suède	maximum 40	5 semaines	11	Pionnière dans la réduction, elle est l'un des rares pays où la durée est à la hausse depuis les années 1980.
États-Unis	maximum 40 moyenne 37,8	de 3 jours à 3 semaines	10	Nombreux sont les bas salariés qui travaillent plus et cumulent deux emplois.
Canada	maximum 40 moyenne 33,3	2 semaines minimum	9	Après 6 ans d'ancienneté, on obtient 3 semaines de congé.
Japon	maximum 39 moyenne 36,3	3 semaines	15	Les Japonais ne prennent pas toutes leurs vacances.
France	maximum 39 moyenne 31,8	5 semaines	11	Les cadres seront assujettis à la loi sur les 35 heures.

Source : Bureau international du travail (1999).

Ce projet de loi, effectif depuis le 1er janvier 2000, a suscité beaucoup de commentaires, de discussions et de débats. Tout en étant d'accord sur le principe, le gouvernement précédent ayant d'ailleurs initié le mouvement avec la loi sur la réduction du temps de travail dite Loi de Robien, du nom du ministre responsable à ce moment-là, les opposants à la loi, principalement les représentants patronaux et les partis d'opposition, lui ont reproché son caractère obligatoire et universel. Ils auraient préféré continuer dans l'esprit de la première loi, qui était essentiellement incitatrice. En

revanche, les défenseurs de la loi, les partis au pouvoir (les socialistes majoritaires, les communistes et les écologistes) et les syndicats y voient une avancée réelle pour lutter contre le chômage, la précarité et l'exclusion. Qu'en est-il dans les faits après plus d'un an de négociation entre les syndicats et les directions dans les organisations ? Nous tentons de répondre à cette question dans les paragraphes qui suivent.

Regard sur les négociations entourant le projet de loi sur les 35 heures

Du côté des entreprises

Si la réponse ne peut être que partielle à l'heure actuelle en raison de la date d'échéance qui est fixée au 1er janvier 2000 pour les entreprises de plus de 20 salariés et au 1er janvier 2002 pour les entreprises de 20 et de moins de 20 salariés, il reste que nous pouvons faire un certain nombre de constats à partir des éléments disponibles actuellement, c'est-à-dire des 2416 accords signés, lesquels recouvrent pour l'instant moins de 10 % des dix millions de salariés concernés (Mandraud, 1999). Ces constats touchent les entreprises, les individus, les cadres.

Du côté des entreprises, on observe principalement trois types de stratégie. Une première stratégie consiste à se conformer à la loi, un point c'est tout. C'est une stratégie qu'on pourrait qualifier de résignation. Ces entreprises ne veulent pas se soumettre aux exigences qu'impliquent les dispositifs d'incitation, à savoir une réduction d'au moins 10 % du temps de travail avec des embauches à hauteur de 6 % du personnel concerné. En ne recourant pas aux aides de l'État, ces entreprises gardent leur liberté d'action quant à l'embauche et au décompte de la durée du travail effective. Au mieux, on conserve le niveau d'emploi existant. Cela touche avant tout de grandes et moyennes entreprises privées. Une deuxième stratégie est bien sûr de se conformer à la loi, tout en faisant le maximum pour créer des emplois. Il s'agit ici d'une stratégie offensive. On la retrouve dans les grandes entreprises et les services publics qui, bien sûr, se doivent d'être exemplaires dans l'application des politiques gouvernementales. Le gouvernement, les syndicats et les directions négocient dans ce sens. Cela ne va pas toujours sans heurts. On la retrouve également dans certaines grandes entreprises privées qui veulent projeter une bonne image. Enfin, il existe une troisième stratégie, que l'on pourrait qualifier d'opportuniste. Dans ce cas-là, il s'agit d'entreprises privées, généralement moyennes, qui ont décidé de faire de cette contrainte légale une opportunité. Après avoir étudié les textes à fond, elles associent les organisations syndicales à leur démarche, réévaluent leur organisation du travail afin de la rendre plus

performante et débouchent sur la création d'emplois. Contrairement à la majorité des entreprises, elles voient dans cette nouvelle loi des opportunités de faire mieux, tant sur le plan de la production que sur le plan social.

Du côté des individus

Du côté des individus, donc des salariés, les points de vue sont au départ généralement positifs, y compris chez les cadres (*L'essentiel du management*, 1999). Outre le fait que 54 000 emplois ont été créés jusqu'à présent, la plupart y voient la possibilité d'avoir plus de temps libre, donc plus de temps à consacrer à la famille et à leurs loisirs favoris. Dans la pratique, les réactions sont plus différenciées. Elles sont fonction de la manière dont est vécue concrètement l'expérience des 35 heures dans l'entreprise. Or, à la lumière des données disponibles, on observe plusieurs cas de figure. Le cas le plus positif est celui de l'entreprise qui a la stratégie opportuniste et participative. On associe le personnel à la démarche et on tente de tirer le meilleur de l'expérience pour l'organisation et le personnel impliqué. C'est bien sûr une minorité de cas. Les cas les plus nombreux renvoient à des expériences plus contrastées. En effet, lorsqu'on consulte les données du ministère de l'Emploi et de la Solidarité (1999), on remarque que si le temps libéré augmente, la principale contrepartie se paie en flexibilité et en annualisation du temps de travail. La réduction du temps de travail s'organise avant tout autour des fluctuations de l'activité de l'entreprise concernée et cette dernière scrute de plus en plus à la loupe le temps désormais effectué, ce qui n'est pas sans avoir des conséquences sur la vie des individus.

Une des premières conséquences est la discussion autour du temps de travail effectif, c'est-à-dire du travail rémunéré. Car, face aux exigences de la loi sur les 35 heures, de nombreuses entreprises se sont mises à faire la chasse au temps et à déduire de la durée du temps de travail tout ce qui n'est pas associé au temps de travail comme tel : les temps de trajet, les pauses (casse-croûte, toilettes, café, etc.), l'habillage, les douches, les périodes d'attente entre deux prises de service, les astreintes, etc., ce qui a forcé le gouvernement, en s'inspirant de la législation européenne, à définir le temps de travail effectif comme « le temps pendant lequel le salarié est à la disposition de l'employeur et doit se conformer à ses directives sans pouvoir vaquer librement à des occupations personnelles » (Mandraud, 1999). Dans certaines entreprises, la tension est forte autour de ces questions, car des dispositions tatillonnes remettent en cause des acquis informels reconnus et aggravent inutilement le climat de travail.

Une autre conséquence importante pour de nombreux salariés est de perdre le samedi, ce qui affecte la vie familiale et ne laisse à certaines périodes de travail qu'une journée de repos par semaine, à savoir le dimanche. Ce

repos est souvent insuffisant pour récupérer de la fatigue accumulée (Mandraud, 1999). Dans certains cas, cela implique de tenir un véritable agenda annuel qui n'est pas toujours exempt d'imprévus (Mandraud, 1998).

Ce qui ressort des enquêtes menées dans les entreprises qui ont mis en place ces formes de flexibilité, c'est donc, d'une part, la discontinuité et la désynchronisation et, d'autre part, l'augmentation de l'intensité de la charge de travail. Cela affecte particulièrement les salariés qui sont des travailleurs à temps partiel annualisé. En effet, ces derniers font office de bouche-trous et sont mobilisables à la demande. Comme le rappelle un chercheur : « Pratiqué de la sorte, le temps partiel annualisé contribue à développer de la précarité à l'intérieur de l'entreprise, à creuser l'écart entre ceux qui bénéficient d'un temps plein et d'horaires plus ou moins fixes, et les nouveaux arrivés auxquels on fait porter tout le poids de la flexibilité. Il y a un risque que la réduction du temps de travail accentue le recours à l'individualisation et à l'annualisation des horaires de travail » (Boisard, 1998). On comprend dès lors mieux pourquoi certains salariés ont refusé ce type de flexibilité (Lauer, 1999) puisque, dans de nombreux cas, ce sont les patrons qui y gagnent en privilégiant la flexibilité tous azimuts. C'est la raison pour laquelle on observe que les référendums se multiplient dans les entreprises afin de connaître ce que les salariés sont prêts à accepter en matière de réduction de temps de travail (Mandraud, 1999). Car le profit lié à la réduction du temps de travail peut être anéanti par les conditions qui lui sont associées (amplitude des horaires, désynchronisation, disparition des pauses informelles, intensification de la charge de travail...).

Du côté des cadres

Chez les cadres, la question des 35 heures est une source de difficultés supplémentaires. Par définition, en effet, un cadre ne compte pas ses heures comme un salarié ordinaire. Si beaucoup attendent de cette mesure une amélioration de leur qualité de vie, certains ont même demandé le retour de l'horloge pointeuse afin de contrôler les abus dans certaines entreprises (Cohen, 1998 ; Croquette, 1998), il reste que la question de la durée du temps de travail des cadres se heurte à de nombreux obstacles techniques, financiers et culturels. En effet, le temps de travail des cadres n'est pas facile dans certains cas à appréhender. Par exemple, entre 20 % et 30 % des cadres, ingénieurs et techniciens des nouvelles technologies de l'information se déplacent régulièrement hors de leur lieu de travail (Cornudet, 1998). Il est également associé à certains comportements qui renvoient à la symbolique du cadre dans l'entreprise française (faire de longues heures, partir tard, etc.). Mais l'obstacle le plus important est financier, car calculer la durée de travail du cadre, c'est accepter de rémunérer le temps supplémentaire accompli. Or, même si cette disposition existe dans la législation française,

dans les faits, les entreprises ne le font pas, car elles considèrent qu'elles paient une fonction à laquelle est associé un certain nombre d'heures supplémentaires dont on tient compte dans la rémunération globale du cadre. Toutefois, certaines mettent en place des comptes-épargne temps dans lesquels sont comptabilisées les heures supplémentaires. C'est une manière de capitaliser son temps et de l'utiliser par la suite en fonction de ses besoins (formation, convenances personnelles, etc.) (Gros, 1998). Mais les aspects contraignants de la loi forcent les entreprises à revoir leurs politiques à l'égard de ces personnels. L'entreprise peut être effectivement condamnée si elle ne paie pas les heures supplémentaires, à l'instar du cas récent de Thompson (Nathan, 1999). Cela est d'autant plus important que ceux-ci n'ont plus la même foi dans leur entreprise qu'avant en raison des nombreuses restructurations des années 1990 qui ne les ont pas épargnés. S'ils ne veulent pas être les laissés pour compte des 35 heures, pour reprendre le titre d'un article récent du journal *Le Monde* (Lauer et Lemaître, 1999), et notamment pour les raisons que nous avons déjà évoquées plus haut, il reste qu'ils vont être forcés de revoir leur façon de travailler et d'apprendre à déléguer et à ne plus être indispensables (Riché, 1999). Toutefois, dans leur cas, il faut ajouter que c'est une particularité française, car on ne retrouve des dispositions de ce genre dans aucun autre pays industrialisé.

Si les cadres des autres pays travaillent autant que les cadres français, 45 heures ou plus par semaine, le seul pays qui a essayé de réduire leur temps de travail, les Pays-Bas, ne semble pas avoir eu le succès escompté (Kaisergruber, 1998). Car la question de la durée du temps de travail des cadres renvoie aux critères d'évaluation de ceux-ci. Or, comme chacun sait, on les évalue en termes de disponibilité, de rentabilité et d'implication personnelle. Ces critères sont-ils toujours compatibles avec une telle réduction ? Comme on peut le voir, le débat autour des 35 heures interpelle non seulement les organisations sur leurs pratiques actuelles, mais aussi la société tout entière, car elle touche à bien des aspects de nos vies et de ce que voulons qu'elles soient. Elle nous renvoie à de nombreuses interrogations : quelle devrait être la place du travail dans notre existence ? Comment réduire les inégalités de temps de travail entre les hommes et les femmes ? Comment vivre mieux tout en travaillant moins ? Que faire du temps libéré ? Comment les entreprises peuvent-elles contribuer à ce mieux-être ? Quel rôle devraient avoir les paliers gouvernementaux dans ce débat ? Ces questions sont d'autant plus importantes que les nouvelles réalités économiques sont souvent plus difficiles pour les individus, un peu partout dans le monde industrialisé, que celles qui avaient cours durant les *Trente Glorieuses* (Wolman et Colamosca, 1997 ; Kuttner, 1998 ; Thurow, 1999 ; Coutrot, 1998 ; Méda, 1999).

CONCLUSION : TEMPS DE TRAVAIL, MODES DE GESTION ET SOCIÉTÉS

Quelle que soit la forme que prend la vie sociale, celle-ci développe un rapport au temps et à l'espace qui lui est singulier. Tout au long de l'histoire humaine, nous avons pu voir combien ce rapport à l'espace-temps était relié au type de sociétés et aux valeurs qu'elles mettaient de l'avant.

De ce point de vue, le développement du capitalisme a introduit une relation qui a fait du temps une ressource dans un contexte de progression continue. Aujourd'hui, tout en étant toujours dans cette conception économique, linéaire et progressive du temps, les nouvelles pratiques de gestion et les changements dans le monde ont amené, comme nous l'avons vu précédemment, de nouvelles relations au temps dans nos sociétés. Si la fin des modèles socioéconomiques de type communiste a eu pour conséquence ultime de laisser le capitalisme face à lui-même (Thurow, 1996), il reste que la diversité des expériences historiques, des cultures et des environnements au sein des sociétés capitalistes n'ont pas totalement supprimé les différences de modèles. Même aujourd'hui, où une certaine presse économique n'arrête pas de nous vanter les mérites de la nouvelle économie américaine ou britannique, il reste que d'autres pays occidentaux, sans parler de l'expérience japonaise qui a aussi ses propres particularités, tout en se réformant, restent attachés à certaines régulations spécifiques. Nous avons ainsi affaire à deux grands modèles socioéconomiques, chacun pouvant regrouper des variantes en son sein : le modèle anglo-américain et le modèle social-démocrate.

Le premier est fondé sur une conception individuelle de la société, une valorisation excessive du marché, un horizon temporel à court terme, une hégémonie de la finance et une plus grande tolérance aux fortes inégalités. Le second a une conception plus collective de la société, une tendance plus marquée à réguler et à utiliser l'État, un horizon plus à long terme, une méfiance plus grande par rapport à la finance et une sensibilité plus grande aux inégalités sociales. Ces caractéristiques se vérifient toujours aujourd'hui, même si le modèle anglo-américain semble avoir le vent en poupe auprès des grands organismes internationaux comme le FMI, l'Organisation du commerce mondial ou encore l'OCDE (Méda, 1999 ; Thurow, 1999). En effet, il est difficile de changer complètement une société. Du point de vue de la durée du temps de travail et des congés statutaires, nous avons vu combien l'Europe dans son ensemble accordait à ses salariés de deux à trois semaines de congé supplémentaires par rapport à ceux de l'Amérique du Nord et combien la semaine légale était dans beaucoup de cas plus courte. Des économistes américains ont évalué que le salarié américain travaillait en

moyenne de trois à quatre semaines de plus qu'un Allemand ou un Français (Freeman, 1998 ; Robert, 1998), et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce que le niveau de revenu a chuté au cours des 15 dernières années pour la plupart des salariés américains (Schwarz, 1998 ; Thurow, 1999). Ensuite, parce que le salarié travaille plus d'heures pour compenser cette baisse, maintenir son niveau de consommation et rembourser ses crédits et ses emprunts (Thurow, 1999 ; Uchitelle, 1999). Les familles américaines, comme d'ailleurs les familles canadiennes, ont en effet un niveau d'endettement beaucoup plus élevé que les familles françaises ou allemandes (Medoff et Harless, 1996). Enfin, parce que pour un grand nombre de salariés américains qui travaillent, les salaires qu'ils reçoivent sont souvent trop faibles pour couvrir les dépenses de base. Ce sont les *working poors* qui sont, là encore, beaucoup plus nombreux aux États-Unis et en Grande-Bretagne qu'en France, en Allemagne ou en Europe du Nord (Robert, 1998). Autrement dit, la configuration socioéconomique américaine, si elle a créé de nombreux emplois au cours des sept dernières années, n'a pas amélioré les conditions de travail du plus grand nombre. C'est aussi le cas d'ailleurs de la Grande-Bretagne qui a vu les inégalités sociales augmenter en son sens d'un tiers entre 1977 et 1996 et près de 20 % de sa population vivre, de nos jours, dans un état de pauvreté relative, un constat presque unique dans les pays développés (Baudet, 1999 ; Robert, 1998).

De telles constatations nuancent l'enthousiasme dont font preuve certains chantres de la dérégulation et de la flexibilité. En effet, ce qui est en jeu dans cette question du temps de travail et de son partage social, c'est l'équilibre et la cohésion de la société. Si on peut se réjouir des gains de productivité, des formidables percées technologiques et de la croissance en général, encore faut-il que cela profite à tout le monde de manière équitable (Méda, 1999 ; Thurow, 1999). À l'heure actuelle, ce n'est pas le cas, et plus particulièrement au sein des sociétés qui sont allées le plus loin dans ce mouvement de dérégulation et de flexibilité. Au cœur de ces nouvelles réalités, les entreprises ont joué un rôle important puisque ce sont elles, notamment les plus grandes, qui ont poussé à transformer les pratiques de gestion en matière d'organisation du travail et de gestion des ressources humaines. Poussées par les pressions des marchés financiers, elles ont mis fin à l'ancien contrat fondé sur la stabilité et la permanence et institué le changement continuel. Comme nous l'avons vu, ces pratiques ont des effets importants sur la vie professionnelle et la vie familiale qui ne sont pas toujours positifs, loin de là, le temps des individus étant de plus en plus subordonné au temps des organisations pour lesquels ils travaillent dans un contexte de grande instabilité.

Les gouvernements ne sont pas sans responsabilité dans ce mouvement non plus, car ce sont eux qui ont décidé d'ouvrir les frontières,

d'appliquer des politiques économiques favorables au capital, tant sur le plan fiscal que sur le plan monétaire, et à encourager la flexibilité (Wolman et Colamosca, 1997). La différence entre les modèles vient dans une large mesure de la place qu'ont occupée historiquement l'État et les syndicats dans l'établissement des politiques économiques. Pour combien de temps encore ? On peut se le demander, lorsque le repli du politique semble se poursuivre (Petrella, 1997) au nom des impératifs de la mondialisation et de la flexibilité et que l'OCDE continue à préconiser « la flexibilité accrue… dans le temps de travail, les coûts salariaux et de main-d'œuvre et la législation destinée à protéger l'emploi » (OCDE, 1999). On peut se le demander aussi alors que, dans un rapport du même organisme qui vient de paraître, on peut justement lire que les mesures de réglementation de l'emploi n'auraient que peu ou pas d'effets sur le niveau global de chômage (OCDE, 1999).

Si le temps de travail a toujours été un enjeu important dans nos sociétés capitalistes avancées et demeure très lié aux modes de gestion et à l'équilibre des forces sociales, on peut voir qu'il dépend de nous que nous fassions de cette question un enjeu pour revoir à la fois la place du travail, le temps qu'on peut consacrer à la vie hors travail et la forme que prendra ce temps libéré (Daumas, 1999 ; Méda, 1995 ; Maurain, 2000). Sera-t-il en effet consacré essentiellement à la consommation et à regarder les chaînes numériques (Mothé, 1999) ou, comme le pensait Foucault, à faire de sa vie une œuvre d'art ou encore un sujet, comme l'écrivait Castoriadis, qui participe à la construction d'une vie plus démocratique (1996). Un tel débat est essentiel pour définir les contours de notre existence au XXI^{e} siècle. Il en va de l'avenir du travail et du temps libre, de leur durée et de leur qualité pour nous-mêmes et pour nos sociétés (Méda, 1999 ; Schor, 1997).

BIBLIOGRAPHIE

Aktouf, O. (1989). *Le management entre tradition et renouvellement*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

Albert, M. (1991). *Le capitalisme contre le capitalisme*, Paris, Seuil.

Alternatives économiques, (1996, mai). Dossier sur le néotaylorisme.

Anderson, L.M. et C. Pearson (1999). « Tit or tat ? The spiraling effect of invicility in the workplace », *The Academy of Management Review, 24*(3), 1999, p. 452-471.

Applebaum, E. et R. Batt (1994). *The New American Workplace*, Ithaca, New York, ILR Press.

Aubert, N. et V. de Gaulejac (1991). *Le coût de l'excellence*, Paris, Seuil.

Baudet, M.-B. (1999). « La flexibilité, mais à quel prix ! », *Le Monde*, 11 mai , p. 111.

Beaujolin, R. (1999). *Les vertiges de l'emploi. L'entreprise face aux réductions d'effectifs*, Paris, Grass et Le Monde de l'Éducation.

Boisard, P. (1998). « Un type de contrat appelé à croître », *Libération*, 2 février. http://www.liberation.fr/travail/contrat/980202.html

Boyer, R. et J.-P. Durand (1993). *L'après-fordisme*, Paris, Syros.

Brilman, J. (1996). « Le management de classe mondiale », *Le Figaro*, 30 mai.

Brody, R. (1998). « Non au temps partiel imposé », *Le Monde*, 4 novembre.

Brunstein, I. (dir.) (1999). *L'homme à l'échine pliée. Regards sur le stress professionnel*, Paris, Desclée de Brouwer.

Business Week. (1996). « Economical anxiety », 11 mars.

Cabinet, B. B. (1997). *L'Europe de l'emploi*, Les Éditions d'organisation.

Cambone, J. (1994). « Time for teachers in school restructuring. Systemic reforms : Perspectives on personalizing education », *National Education Commission on Time and Learning*, Washington.

Carpentier-Roy, M.C. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignants et les enseignantes du primaire et du secondaire*, Québec, Communications CEQ.

Carpentier-Roy, M.C. (1995). *Corps et âme, essai de psychopathologie du travail infirmier*, Montréal, Liber.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard.

Castoriadis, C. (1996). *La montée de l'insignifiance*, Paris, Seuil.

Cattaneo, N. (1998). *Précarisation sociale, travail et santé*, Paris, Cahiers de recherche de l'IRESCO.

Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) (2000). « Épuisement professionnel chez les enseignants et les enseignantes. Reconnaître et prévenir », http://csq.qc.ca/presse00/c000202.htm.

Chandler, A.J. (1977). *The Visible Hand : The Managerial Revolution in American Business*, Cambridge, Harvard University Press.

Chanlat, J.-F. (dir.) (1990). *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées*, Sainte-Foy/Paris, Les Presses de l'Université Laval/Eska.

Chanlat, J.-F. (1992). « Peut-on encore faire carrière ? », *Gestion*, septembre, p. 100-111.

Chanlat, J.-F. (1999). « Nouveaux modes de gestion, stress professionnel et santé au travail », dans Brunstein, I. *L'homme à l'échine pliée. Regards sur le stress professionnel*, Paris, Desclée de Brouwer, p. 29-61.

Charvet, N. (1999a). « Temps partiels à plein temps », *Libération*, 1er février.

Charvet, N. (1999b). « C'est qui mon patron ? », *Libération*, 17 mai.

Cohen, E. (1998). « Cadres : retour à la pointeuse », *Le Figaro*, 26 janvier.

Conseil supérieur de l'éducation (1984). *La condition enseignante*, Québec, Éditeur officiel.

Cornudet, C. (1998). « Temps de travail des cadres : les 35 heures arrivent sur un terrain miné », *Les Échos*, 24 février.

Coutrot, T. (1998). *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste ?* Paris, La Découverte.

Croquette, D. (1998). « La pointeuse pour les cadres », *Le Monde*, 25 février.

Crozier, M. (1964). *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil.

Daumas, C. (1999) . « Que faites-vous de vos 35 h ? » *Libération*, 29 mars.

Dejours, C. (1998). *La souffrance en France*, Paris, Seuil.

Désiront, A. (1999). « La complainte du salarié », *L'actualité*, 15 juin, p. 70-72.

Drucker, P. (1993). *Au-delà du capitalisme*, Paris, Dunod.

Duval G. (1999). Dossier sur les trente-cinq heures, « Pourquoi ça marche mal, pourquoi il faut continuer », *Alternatives économiques*, juin, p. 24-31.

Enriquez, E. (1997). *Les jeux du désir et du pouvoir dans l'entreprise*, Paris, Desclée de Brouwer.

Ettighofer, D. et G. Blanc (1998). *Le syndrome de Chronos*, Paris, Dunod.

Eurostat (1993). Statistiques du marché du travail.

Forcari, C. (1999). « Fonctionnaires, les pendules à l'heure », *Libération*, 11 février.

Ford, H. (1927). *Ma vie et mon œuvre*, Paris, Payot.

Foulon, S. (2000). « Salariés, le stress vous gagne », *Liaisons sociales*, septembre, p. 14-20.

Francfort, I., F. Osty, R. Sainsaulieu et M. Uhalde (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Paris, Desclée de Brouwer.

Freeman, R.B. (1996). « Toward an apartheid economy ? », *Harvard Business Review*, septembre-octobre, p. 114-121.

Freeman, R.B. (1998). « Le modèle économique américain à l'épreuve de la comparaison », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 124, septembre, p. 36-48.

Fucini, J. et J. Fucini (1990). *Working for the Japanese*, New York, Free Press.

Ghoshal, S. et C. Bartlett (1998). *The Individualized Corporation*, New York, HarperBusiness.

Goodhart, D. (1993). « Déréglementation du travail : l'Europe franchit le Rubicon », *Courrier international*, 147, p. 7-9.

Gros, M.-J. (1998). « Heures à crédit », *Libération*, 8 février.

Groupe de Lisbonne (1995). *Limites à la compétitivité*, Montréal, Boréal.

Hammer, M. et J. Champy (1993). *Reengineering the Corporation : A Manifesto for Business Revolution*, New York, HarperBusiness.

Handy, C. (1991). *The Age of Unreason*, Londres, Business Books.

Hassard, J. (1990). « Pour un paradigme ethnographique du temps de travail », dans J.-F. Chanlat (dir.), *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées*, Québec/Paris, Les Presses de l'Université Laval/ESKA.

Hassard, J. (1996). « Time and organization », tiré de S. Clegg, C. Hardy et W. Nord (dir.), *Handbook of Organization Studies*, Londres, Sage.

Huez, D. (1994). *Souffrances et précarités au travail*, Paris, Syros.

Husti, A. (1999). *La dynamique du temps scolaire,* Paris, Hachette.

Kaisergruber, D. (1998). *Le temps de travail de ceux qui ne le comptent pas*, Paris, Éditions d'organisation.

Karasek, R. et R. Theorell (1990). *« Healthy Work », Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*, New York, Free Press.

Kuttner, R. (1998). *Everything for Sale*, Chicago, University of Chicago Press.

Lamprière, L. (1998). « Pour votre carrière, démissionnez ! », *Libération,* 23 avril.

Landier, H. (1996). *Dessine-moi une vie active*, Paris, Éditions Village mondial.

Lauer, S. (1999). « Les salariés de PSA refusent la flexibilité liée aux 35 heures », *Le Monde,* 31 janvier.

Lauer, S. et F. Lemaître (1999). « Les cadres ne veulent pas être les laissés pour compte des 35 heures », *Le Monde,* 22 mai.

Lebaube, A. (1999). « Faire battre les 35 heures aux rythmes de la vie », *Le Monde,* 2 novembre.

Lécuyer, B. et J.-P. Bouilloud (1994). *L'invention de la gestion*, Paris, L'Harmattan.

L'essentiel du management (1999). Sondage, mai.

L'Expansion (1999). Dossier « La violence au travail », 27 mai-10 juin, 598.

Lipietz, A. (1996). *La société en sablier*, Paris, Gallimard.

Majnoni d'Intignano, B. et C. Sofer (1999). *Égalité entre femmes et hommes : Aspects économiques*, Paris, La documentation française.

Mandraud, I. (1998).« 35 heures : l'astreinte, c'est pas du boulot ! », *Libération,* 24 avril.

Mandraud, I. (1999). « Les référendums sur les 35 heures se multiplient dans les entreprises », *Le Monde,* 16 avril.

Maurin, L. (2000). « Que faisons-nous de notre temps ? », Dossier, *Alternatives économiques*, n° 180, avril, p. 35-42.

McKinley, W., M.A. Mone et V. Barker (1998). « Some ideological foundations of organizational downsizing », *Journal of Management Inquiry*, 7(3), septembre, p. 198-212.

Méda, D. (1995). *Le travail, une valeur en voie de disparition*, Paris, Aubier.

Méda, D. (1999). *Qu'est-ce que la richesse ?* Paris, Alto Aubier.

Medoff, J. et A. Harless (1996). *The Indebted Society*, New York, Little Brown.

Messine, P. (1987). *Les saturniens*, Paris, La Découverte.

Mills, C.W. (1964). *Les cols blancs*, Paris, Maspero.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité (1999). *35 h. Première étape*, mai.

Montagner, H. (1983). *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent. Ces jeunes en mal de temps et d'espace.* Paris, Stock/Laurence Perrenoud.

Montagner, H. (1996). *En finir avec l'échec à l'école : l'enfant, ses compétences et ses rythmes*, Paris, Bayard.

Morgan, G. (1989). *Images de l'organisation*, Ste-Foy/Paris, Les Presses de l'Université Laval/Eska.

Mothé, D. (1999). *Le temps libre contre la société*, Paris, Desclée de Brouwer.

Nathan, H. (1999). « 35 heures : le temps éclaté », *Libération*, 31 décembre.

Neuman, J.H. et R.A. Baron (1997). « Aggression in the workplace », dans R.A. Giacalone et J.R. Greenberg (dir.) *Antisocial Behavior in Organizations*, Thousand Oaks, Sage, p. 37-67.

OCDE (1999). *Perspectives de l'emploi*, juin.

OCDE (1998). *Perspectives de l'emploi*, juin.

Ouchi, W.G. (1982). *Théorie Z : faire face au défi japonais*, Paris, Inter Éditions.

Perret, B. et G. Roustang (1993). *L'économie contre la société*, Paris, Seuil.

Peters, T. et R.H. Waterman (1993). *Le prix de l'excellence : les secrets des meilleures entreprises*, Paris, Inter Éditions.

Petrella, R. (1997). *Écueils de la mondialisation : urgence d'un nouveau contrat social*, Montréal, Fides.

Pfeiffer, J. et J. Veiga (1999). « Putting people first for organizational success », *The Academy of Management Executive*, *13*(2), p. 37-48.

Philonenko, G. et V. Guienne (1998). *Au carrefour de l'exploitation*, Paris, Desclée de Brouwer.

Pollan, S. (1998). *Die Broke*, New York, HarperBusiness.

Porter, M. (1985). *Competitive Advantage*, New York, Free Press.

Pronovost, G. (1995). *Sociologie du temps de travail*, Bruxelles, De Boeck.

Purcell, K. et J. Purcell (1999). « Insourcing outsourcing and the growth of contingent labour as evidence of flexible employment strategies », *Bulletin of Comparative Labour Studies*, *35*, p. 163-181.

Reich, R. (1992). *The Work of Nations*, New York, Vintage Books.

Riché, P. (1999). « Les 35 heures sonnent pour les cadres ! », *Libération*, 22 juin.

Rifkin, J. (1996). *The End of Work*, New York, G.P. Putnam.

Robert, A.-C. (1998). « Faux emplois et vrai chômage », *Le Monde diplomatique*, avril, p. 20.

Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'entreprise*, Paris, Presses de la Fondation des sciences politiques.

Schor, J.-B. (1997). *The Overspent American : The Cost of Lifestyle and the Value of Life*, New York, Basic Books.

Schwarz, J.E. (1998). « The hidden side of the Clinton economy », *The Atlantic Monthly*, octobre, p. 18-21.

Segrestin, D. (1992), *Sociologie de l'entreprise*, Paris, A. Colin.

Séguin, F. et J.-F. Chanlat (1983). *L'analyse des organisations, Tome I : La théorie de l'organisation*, Montréal, Gaëtan Morin.

Supiot, A. (1994). *Critique du droit du travail*, Paris, Presses universitaires de France.

Tatu, N. (1996). « Cadres : halte aux cadences infernales ! », Dossier *Le Nouvel Observateur*, 14-29 mars.

Taylor, F.W. (1913). *La direction des ateliers*, Paris, Dunod et Privat.

Testu, F. (1989). *Chronopsychologie et rythmes scolaires*, Paris, Masson.

The Economist (1993). « Le travail flexible pour lutter contre le chômage », *Courrier international*, 27 mai.

Thompson, P. et D. McHugh (1990). *Work Organizations*, Londres, MacMillan.

Thurow, L. (1996). *The Future of Capitalism*, New York, William Morrow.

Thurow, L. (1999). *Building Wealth*, New York, HarperCollins.

Uchitelle, L. (1999). « The american middle, just getting by », *The New York Times*, 1er août.

Vandenberge, R. et M.A. Huberman (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*, Melbourne, Cambridge University Press.

Vezina, M., M. Cousineau, D. Mergler et A. Vinet, avec le concours de M-C. Laurendeau (1992). *Pour donner un sens au travail*, Montréal, Gaëtan Morin.

Waterman, R., J.A. Waterman et B.A. Collard (1994). « Toward a career-resilient workforce », *Harvard Business Review*, juillet-août, p. 87-95.

Weber, M. (1971). *Économie et société*, Paris, Plon.

Wolman, W. et A. Colamosca (1997). *The Judas Economy, the Triumph of Capital and the Betrayal of Work*, New York, Addison-Wesley.

Wren, D. (1994). *The Evolution of Management Thought*, 4e édition, New York, John Wiley.

PARTIE 2

LE TEMPS EN ÉDUCATION ICI ET AILLEURS

NOTES DES DIRECTRICES DE PUBLICATION

Pour le bénéfice du lecteur, voici quelques informations comparatives en rapport avec l'organisation scolaire en France, en Suisse et au Québec :

France/Suisse	***Québec***
Lycée (Ordres secondaire et postsecondaire)	*École secondaire et CEGEP** (Ordres secondaire et postsecondaire)
6e	Secondaire 1
5e	Secondaire 2
4e	Secondaire 3
3e	Secondaire 4
2e	Secondaire 5
Première	CEGEP 1
Terminale	CEGEP 2
Collège	
6e	Secondaire 1
5e	Secondaire 2
4e	Secondaire 3
3e	Secondaire 4
*École primaire*** (Ordre primaire)	*École primaire* (Ordre primaire)
Cours préparatoire	Première année
Cours élémentaire (CE1)	Deuxième année
Cours élémentaire (CE2)	Troisième année
Cours moyen (CM1)	Quatrième – Cinquième année
Cours moyen (CM2)	Cinquième – Sixième année

* Collège d'enseignement général et professionnel

** Le cours primaire, en France et en Suisse, s'étale sur 5 ans, au lieu de 6 ans comme au Québec.

CHAPITRE 4

L'histoire du temps scolaire en Europe

Marie-Madeleine Compère
Institut national de recherche pédagogique, Paris, France
(compere@inrp.fr)

RÉSUMÉ

L'exposé se fonde sur l'ouvrage Histoire du temps scolaire en Europe *(INRP-Economica, 1997). Dans une première partie, l'auteur montre la progressive unification de l'Europe du point de vue du temps scolaire : la durée de la scolarisation tend à s'harmoniser et est désormais acquis partout le fait que l'ensemble des enfants passe plusieurs années à l'école. Les étapes de cette unification progressive sont analysées. On met ainsi en valeur la communauté de visée des grands appareils idéologiques : du point de vue religieux, la Réforme protestante et la Contre-Réforme catholique ; du point de vue politique, le despotisme éclairé et l'État bourgeois libéral.*

La deuxième partie inscrit le temps scolaire dans le contexte de la classe et de l'école afin d'observer les phénomènes là où ils se produisent, c'est-à-dire « en bas », tout en les intégrant dans la très longue durée. Le paysage alors se diversifie, parce qu'il restitue au temps scolaire sa complexité de pratique sociale. Les éléments de cette diversification doivent être cherchés dans les rapports entre l'offre institutionnelle d'école, avant l'intervention de l'État, et la demande sociale. Il ne faut pas négliger non plus les différences qui tiennent aux conditions naturelles et culturelles dans lesquelles l'école fonctionne.

Dans une dernière partie, après avoir constaté la multiplication contemporaine des expériences, sont évoquées les incertitudes sur la façon dont il convient d'envisager l'avenir. La contrainte scolaire sur le temps de l'enfance est-elle devenue excessive ? L'augmentation du temps scolaire est-elle par définition progressiste ? Comment dissocier le temps de l'école, correspondant à l'enfance et à l'adolescence, de l'ensemble du temps de formation ?

Ce chapitre propose une synthèse d'une recherche collective que j'ai eu l'honneur de coordonner sur l'histoire du temps scolaire en Europe. Le matériau sera emprunté exclusivement à l'ouvrage qui en est issu (Compère, 1997)[1] et qui a été remanié dans le cadre d'une conférence prononcée à l'université d'été qui a eu lieu à l'Escurial en juillet 1997.

On peut affirmer d'emblée que la recherche sur l'histoire du temps scolaire en Europe en est arrivée à un point de basculement. Dans toute recherche, en effet, la première phase est celle des convictions, voire des certitudes. En matière de temps scolaire, il est facile d'identifier ces certitudes qui ont fondé l'*a priori* des recherches : Oui, un temps d'école a été progressivement imposé à l'enfance. Oui, cette imposition est le fait de l'État national. Oui, s'y conjuguent le plus grand bien des enfants et celui de la nation. Oui, enfin, ce qui différencie les pays d'Europe du point de vue du temps scolaire, c'est seulement la durée plus ou moins longue mise à atteindre l'échéance inéluctable de la scolarisation généralisée. Confortée par cette cascade de certitudes, je rappellerai donc, dans une première partie, les étapes de cette harmonisation progressive.

Mais, il me semble que, dans l'histoire du temps scolaire, cette phase est achevée avec la mise à la disposition de la communauté scientifique des données sur la généralisation de la scolarisation, en particulier statistiques, et des analyses correspondantes. Le rôle des éléments unificateurs, Églises et États, dans les différents pays étant désormais précisé et spécifié, d'autres chantiers s'ouvrent qui, sans détruire les bases ainsi établies, relativisent leur signification et leur impact. La perspective n'est plus celle d'une impulsion venue d'en haut, rythmée par la publication des textes normatifs majeurs. C'est l'observation des phénomènes là où ils se produisent, c'est-à-dire « en bas », dans les établissements et dans les classes, qui prévaut, et la période sur laquelle doit porter l'analyse est la très longue durée. Le temps scolaire est alors conçu essentiellement comme une des pratiques culturelles du temps. Il convient donc de passer du quantitatif au qualitatif. Les questions qu'il faut se poser sont celles du comment et non plus du combien : comment l'organisation du temps de l'enfant a-t-elle évolué, dans le cadre scolaire et à l'extérieur, aussi bien pour le travail que pour les loisirs ? Le paysage alors se diversifie, parce qu'il restitue au temps scolaire toute sa complexité.

Sans verser dans la prédiction futuriste, j'essaierai dans une troisième partie d'analyser la situation produite aujourd'hui en Europe par l'allongement partout constaté du temps scolaire. Les expériences qui se

1. Le texte de la conférence doit être publié en espagnol dans les actes de cette université d'été.

multiplient sous nos yeux tendent à éparpiller les données mesurables. Mais alors que, partout, le temps de l'enfance et de la jeunesse est effectivement celui de l'école, la question de l'harmonisation – et de la diversité – au plan européen ne se pose plus dans les mêmes termes : l'autonomie des établissements et des régions en la matière accentue la diversité, mais cette diversité n'est pas considérée comme dommageable, au contraire. Et une autre question se pose en sourdine : n'est-on pas arrivé à un point extrême dans le temps passé à l'école ? Ne doit-on pas dissocier plusieurs temps pour la formation, et distribuer ces périodes sur un laps de temps plus long dans la vie des individus ?

1. *LA GÉNÉRALISATION DE LA SCOLARISATION EN EUROPE*

Le fait que tous les individus d'une société passent un temps donné de leur enfance dans une école, en donnant à ce terme d'école le sens le plus extensif, est tributaire d'une première notion, celle d'un droit généralisé à l'enseignement.

1.1. *LE DROIT À L'INSTRUCTION*

En exigeant que chacun soit capable de lire la Bible, c'est Luther qui, le premier, a plaidé en faveur d'un tel droit. Aussi les premières réglementations en matière scolaire sont-elles incluses dans les règlements ecclésiastiques produits dans les pays gagnés par la Réforme, dont un des premiers est celui du Brunswick en 1528. Le premier règlement scolaire connu pour proclamer un « devoir de scolarisation » est le règlement de Saxe-Lauenburg en 1585. Il ne s'agit pas, dans ce texte comme dans des règlements analogues, d'obligation scolaire au sens où on l'entend aujourd'hui : on y proclame seulement un devoir de s'instruire qui pourrait aussi s'accomplir dans le cadre domestique. Mais cette obligation gagne en ambition et en précision au fur et à mesure que sont proclamés les règlements scolaires qui émanent des États protestants. Je cite celui de Weimar qui date de 1619 : « dans la mesure du possible, tous les enfants, garçons et filles, suivront l'école ». Dans certains *Länder*, l'obligation scolaire a même été érigée en loi : à Gotha en 1642, dans le Brunswick en 1647. La Prusse s'aligne sur cette obligation en 1717. Et il faut attendre le XVIII^{e} siècle pour que, dans les États allemands, la scolarisation soit définie dans des limites temporelles précises d'obligation (Biehl, 1997).

Dans les pays catholiques, la législation scolaire ressortit à une revendication monopolistique de l'État sur l'école, ce qui la dirige plus ou moins directement contre l'Église, la centralité romaine étant accentuée encore dans le cas de congrégations internationales comme la Compagnie de Jésus. Le Portugal est pionnier en la matière puisque les bases du système d'enseignement public d'État sont jetées au cours de la deuxième moitié du XVIII[e] siècle, sous l'impulsion du marquis de Pombal, qui entreprend une réforme de l'enseignement à ses différents niveaux, en le soustrayant à la domination de l'Église et plus particulièrement des Jésuites. L'édit royal de 1759 crée, avec la Direction générale des Études, les services étatiques de l'enseignement élémentaire et moyen. La loi de 1772 institue un système d'enseignement d'État, embrassant déjà les trois niveaux de scolarité, y compris le primaire (à travers la création d'écoles royales de lecture et d'écriture). L'État s'est donc acquis, théoriquement du moins, l'exclusivité du contrôle de l'activité d'enseignement et a conçu le projet d'un réseau scolaire national, les contenus et les normes de la méthode de l'enseignement étant uniformisés à l'échelle nationale (Da Luz Correia, 1997).

En France, la première loi scolaire, la loi Guizot, promulguée en 1833, est le fait d'une monarchie libérale et parlementaire. Il en est de même en Espagne. Bien que des lois scolaires aient été promulguées antérieurement, en 1797 et en 1825, la législation inauguratrice de l'école est à mettre au crédit des libéraux au pouvoir après la mort de Ferdinand VII. Le « Règlement des écoles publiques d'instruction primaire », approuvé en 1838, s'accompagne en effet de mesures concrètes significatives : l'École Normale Centrale d'instituteurs en 1839, suivie par les écoles normales de provinces, la première école maternelle étant ouverte la même année (Benito, 1997).

Le caractère national de l'école est particulièrement marqué en Italie du fait de son unification tardive. La mémoire italienne n'a guère retenu les velléités en la matière de Napoléon, qui, dans les « Instructions pour les écoles élémentaires du Royaume d'Italie » (15 février 1812), prescrivait l'établissement d'une école « dans toute les communes et, si possible, dans toutes les paroisses ». Dans l'histoire de l'école italienne, c'est la loi adoptée par le royaume de Sardaigne pendant la seconde guerre d'indépendance en 1859 et qui prend le nom du ministre de l'Instruction publique d'alors, Gabrio Casati, qui revêt une importance majeure. Conçue à l'origine pour le royaume de Piémont-Sardaigne, c'est-à-dire, en plus du Piémont et de la Sardaigne, la Ligurie, et la Lombardie, elle est instituée dans tous les territoires qui s'y joignent ultérieurement : la Toscane après le plébiscite de mars 1860, les Marches et l'Ombrie, relevant du pouvoir pontifical, après la conquête militaire suivie des plébiscites, puis le royaume des Deux-Siciles après l'expédition de Garibaldi, enfin l'acquisition de l'État pontifical, Rome comprise, en 1870 (Ragazzini, 1997).

1.2. *Dynamiques nationales et dynamiques supranationales*

C'est donc l'État national qui a donné forme à la scolarisation, et qui lui a donné forme précisément dans une optique d'uniformité nationale. Pourtant, on n'aboutit pas pour autant, au moment où, après la Première Guerre mondiale, les législations sur la scolarisation obligatoire atteignent partout leur achèvement, à des situations diversifiées nationalement. En dépit des genèses différenciées de cette réglementation, la scolarisation élémentaire, au moment où elle est imposée par la loi, revêt partout les mêmes caractères : l'investissement financier repose sur les communes ; en matière cognitive, les écoles limitent leur ambition au lire-écrire-compter, la seule réforme pédagogique imposée consistant dans l'imposition de la méthode simultanée. N'y a-t-il pas là une contradiction entre ces divergences dans la construction historique des législations scolaires et cette harmonie qui l'emporte, dans les processus et les définitions de la scolarité obligatoire, et dans la conception de l'école au niveau européen ?

Si l'harmonie l'emporte, c'est que des dynamiques supranationales agissent avec une puissance supérieure encore à celle des dynamiques nationales. Les organisateurs des systèmes éducatifs nationaux sont le plus souvent animés de la même volonté. Ceux qui mettent en place les premières législations, dans l'Europe de la première moitié du XIX^{e} siècle, sont imprégnés par l'esprit de rationalité des Lumières. En Espagne, Pablo Montesino, « intellectuel organique » du nouveau système libéral, qui a en partie rédigé le règlement de 1825, lequel aura malheureusement une faible exécution, a eu l'occasion, lors de son exil britannique, de prendre contact avec le *sanitary movement*, courant pionnier de l'hygiénisme européen, qui plonge ses racines dans l'utilitarisme de Bentham et qui inspire tous les programmes de salubrité publique mis en œuvre pour introduire des critères de rationalité et de contrôle médico-hygiénique dans la plupart des secteurs publics. Montesino a importé ces idées et ces modèles dans les premières écoles publiques espagnoles.

La prédilection dont jouit l'enseignement mutuel chez ces mêmes organisateurs est tout autant révélatrice de cet état d'esprit, où le gain de temps est investi d'une valeur primordiale. Il s'agit pour les États d'intervenir systématiquement dans l'organisation du temps scolaire, en en réglementant le déroulement journalier, hebdomadaire et annuel. L'enseignement mutuel est ainsi préconisé au Portugal dans la réforme de l'enseignement primaire instaurée en 1836 par le gouvernement libéral de Passos Manuel, parce qu'il permet de rationaliser l'enseignement et d'apporter des solutions plus pratiques, plus économiques, plus efficaces pour l'éducation des classes populaires.

On peut mettre en valeur, de façon analogue, la même dynamique qui anime, au-delà des frontières, la génération laïque et progressiste de la première moitié du XX^{e} siècle, comme si l'émulation encourageait les États à se copier les uns les autres. De ce point de vue, l'activité déployée par Lorenzo Luzuriaga est symptomatique. L'école que souhaite ce « pédagogue institutionnel », « École unique, active, publique, laïque » est souhaitée dans les mêmes termes en France ou en Italie. Les institutions qui soutiennent le même idéal y sont analogues : Musée pédagogique national, association d'enseignants militants (en Espagne, la *Institución Libre de Enseñanza* (ou ILE) ; en France, la *Ligue de l'enseignement*). Luzuriaga, qui est en 1931 l'un des inspirateurs des réformes éducatives de la II^{e} République, s'est montré très curieux des expériences menées dans le reste de l'Europe. Au plan politique, il se situe dans la lignée de Condorcet et de Jules Ferry ; il œuvre à la laïcisation du système scolaire, à la séparation de l'Église et de l'État, à la reconnaissance de l'éducation comme droit de l'homme. Toute cette rénovation doit être soutenue par l'État. L'école privée – en Espagne essentiellement école confessionnelle – doit se réduire à une fonction d'expérimentation et de rénovation pédagogique, sous la surveillance de l'État (Rodriguez, 1997).

Cette communauté de vision politique de la part des réformateurs de l'enseignement est relayée par d'autres internationales au niveau des enseignants, celles des mouvements pédagogiques, celles des associations syndicales, qui, reliant les maîtres entre eux, contribuent à unifier les pratiques scolaires au-delà des frontières.

L'épisode fasciste vécu par une grande partie de l'Europe marque la fin de ces influences réciproques. La perméabilité recherchée entre vie publique et vie privée, la coïncidence de cette dernière avec le régime sont des objectifs qui mêlent des temps que la tradition libérale avait distingués. Le régime fasciste exprime en effet une redéfinition totalitaire des rapports entre l'État et la société et, de ce point de vue, l'école est au premier rang des préoccupations des gouvernants.

On peut certes observer des différences, dans ses modes d'exécution, de ce fantasme totalitaire commun aux pouvoirs fascistes. En Italie et en Allemagne, l'embrigadement repose sur l'osmose entre l'école et les mouvements de jeunesse, et la réussite de cette osmose se fonde sur une exaltation de l'émotion collective. Au Portugal et en Espagne, c'est la contrainte qui l'emporte. L'*Estado Novo*, régime de type autoritaire issu en 1928 de la dictature militaire, fait explicitement de l'école un instrument déterminant de légitimation et de contrôle social. Le temps y revêt une dimension essentielle dans l'imposition de la discipline, de la soumission aux hiérarchies et au pouvoir en place. Da Luz Correia (1997, p. 157), citant à ce sujet Ferreira

et Gaspar (1948)[2], écrit : « Le respect de l'esprit et de la lettre des lois qui régissent l'horaire scolaire est toujours, pour le supérieur hiérarchique, un signe du sens des responsabilités et du caractère professionnel de l'enseignant ». En corollaire, « le non-respect des horaires est un délit prévu et punissable par les lois scolaires » parce qu'il « prive les élèves de droits de la plus haute responsabilité et s'oppose simultanément aux intérêts supérieurs de l'École, de l'État et de la Nation[3] ». L'école espagnole sous le fascisme s'apparente, me semble-t-il, à ce type de contrainte.

Quoi qu'il en soit et bien qu'une partie de l'Europe soit restée étrangère au fascisme, on peut souligner que cette période est vraiment celle au cours de laquelle les différences nationales en matière de temps scolaire se sont creusées. Prenons les critères de différenciation les plus évidents et les plus grossiers, journée scolaire en une ou en deux séances, interruption ou non de la semaine scolaire par une journée de congé, répartition des vacances en courts séjours sur toute l'année ou en un seul long bloc l'été. Ces distinctions fondamentales en matière de temps scolaire étaient faiblement marquées dans les législations qui avaient instauré l'obligation scolaire. Elles se développent dans le cadre d'une réglementation ultérieure pour culminer après la Seconde Guerre mondiale. Les dynamiques supranationales dont nous avions souligné la puissance ne s'exercent plus.

1.3. *Les rythmes différenciés : vers la scolarisation généralisée*

Attardons-nous sur cette histoire du temps scolaire conçue dans un rapport privilégié à l'État. Le parallélisme entre les deux chronologies, celle de la réglementation étatique et celle de la scolarisation généralisée, a influé sur la façon même dont le processus a été pensé : dans cette représentation, l'histoire du temps scolaire décrit les épisodes au cours desquels la réglementation, qui est considérée comme un commencement, parvient à s'imposer, à plus ou moins long terme, selon les moyens que l'État a pris pour appliquer ses propres lois. Plus l'État est attaché au développement de l'école, plus l'école se développe effectivement, les délais entre la réglementation et son application n'étant produits que par l'insuffisance des moyens mobilisés par cet État. La précocité protestante s'analyse dans cette perspective comme la meilleure adéquation du protestantisme à une définition moderne de l'État. Les États catholiques, au contraire, s'accommodent mieux de

2. Geraldes Ferreira, O. et J. Maria Gaspar (1948). *Legislação e administração escolares*, Coimbra, p. 117.

3. *Id.*, p. 118.

l'arriération intellectuelle de leurs sujets et ne font pas d'effort réel avant qu'un sursaut anticlérical bienfaisant n'excite leur ambition d'une école laïque.

Au-delà des réglementations, c'est bien la scolarisation généralisée qui constitue en effet la véritable assimilation de l'enfance à l'école. Celle-ci suit, avec les mêmes décalages, la chronologie de la législation scolaire. Choisissons, pour montrer ces décalages chronologiques, trois critères seulement : l'âge scolaire, la fréquentation et l'assiduité, sans aborder les questions de la journée, de la semaine et de l'année.

Dans la définition de l'âge scolaire, les pays protestants sont d'emblée plus ambitieux. Dans le règlement de Saxe-Lauenburg de 1585, l'obligation scolaire s'étend de l'âge de six ans à celui de douze, jusqu'à ce que les élèves « soient parvenus, avec la grâce de Dieu, à lire et écrire ». Par la suite, le *terminus ad quem* de la scolarité correspond à la réception du sacrement qui, vers l'âge de 15 ans, marque l'entrée dans l'âge adulte – c'est, selon les époques et les régions, la première communion ou la confirmation : le laps de temps considéré comme relevant de la scolarisation s'étend donc depuis l'origine sur sept ans au moins, pour les garçons comme pour les filles. En Schleswig-Holstein, le règlement scolaire de Gottorp fixe dès 1733 le terme de la scolarisation à la confirmation, ce qui correspond à une scolarité obligatoire de neuf ans, car l'âge de la confirmation se situe vers 15 à 16 ans. Il est également de l'ordre d'une dizaine d'années en Suisse, l'âge de fin de scolarité correspondant à la réussite à l'examen d'admission à la cène, auquel les adolescents satisfont vers 16 ou 17 ans en moyenne : cet âge subit quelques fluctuations à moyen terme, mais connaît, sur deux ou trois siècles, une très grande stabilité (Jenzer, 1997). On peut donc calculer que l'âge scolaire est resté à peu près constant au moins depuis le XVII^{e}, et peut-être le XVI^{e} siècle, jusqu'au milieu du XIX^{e}. L'âge scolaire avait donc atteint, dès le XVII^{e} siècle, une durée que, paradoxalement, les premières législations nationales viendront quelque peu *réduire*, avant qu'il ne retrouve, au XX^{e} siècle, le niveau qu'il avait originellement, au lendemain de la Réforme.

Dans l'Europe catholique la durée théorique de la scolarité est beaucoup plus faible : le rite religieux éventuellement choisi comme fin est celui de la première communion, qui, à la fois, survient plus précocement et est associée de façon moins stricte à l'âge. La durée de la scolarisation obligatoire est fixée à six ans en Espagne en 1901, soit jusqu'à l'âge de 12 ans, et à huit ans en 1923 ; il faut attendre la loi du 28 mai 1934, dictée par le gouvernement républicain, pour ratifier la convention internationale qui fixait l'âge minimum du travail à 14 ans, âge correspondant à la fin de la scolarité. Au Portugal, la durée de la scolarité n'est définitivement fixée à cinq ans qu'à partir de 1938. L'âge de la fin de la scolarisation est fixé à 12 ans en Italie en 1904. La réforme Gentile, en 1928, affirme prolonger jusqu'à

14 ans l'âge de l'obligation scolaire, mais la pratique s'est tellement écartée de la loi qu'on considère en général que c'est la loi de 1962 qui a introduit l'obligation jusqu'à cet âge, même au plan formel.

Quand on passe au critère de la fréquentation, c'est-à-dire à la part des enfants qui vont effectivement à l'école, la Suisse paraît à la pointe de celle-ci, puisque la proportion des enfants qui fréquentent l'école dans les limites de l'âge scolaire défini est, depuis la fin du XVII^e siècle au moins, de l'ordre de 80 à 95 %, l'observation pouvant vraisemblablement être prolongée, au moins pour les plus gros villages, vers des périodes beaucoup plus anciennes. Dans des statistiques prussiennes dont on dispose pour 1816, cette proportion est estimée à 60 %. La pratique scolaire accentue dans l'Europe du Sud la faible ambition de la norme. En Espagne le pourcentage de la population scolarisée dans la tranche d'âge des 6-12 ans est resté stagnant tout au long du premier tiers du XX^e siècle, oscillant entre 50 et 60 %.

L'assiduité constitue un critère plus exigeant encore, puisqu'il ne prend pas seulement en compte ceux qui sont inscrits à l'école, mais ceux qui y sont présents conformément aux normes. On constate partout les mêmes caractéristiques de l'absentéisme. La fréquentation est plus faible l'après-midi que le matin. Les enfants plus âgés manquent plus que les plus jeunes. Les petits citadins sont plus assidus que les petits campagnards. Les enfants des secteurs spécifiquement agricoles vont à l'école quand il n'y a pas de travail aux champs, l'école ne fonctionne donc pas l'été. Bien que les règlements scolaires des XVII^e et XVIII^e siècles comportent des contraintes en matière de durée de la scolarité, on ne doit pas admettre pour autant que les objectifs visés aient été approchés ou atteints. Dans son histoire de la pédagogie, qui porte sur l'aire germanique, Blankertz (1982, tiré de Biehl, 1997) estime que la présence à l'école s'étend bien sur plusieurs années, mais de façon entrecoupée, ce qui équivaut à deux ans seulement de fréquentation assidue. Il faut aussi introduire des différences selon les régions. Dans le duché de Schleswig-Holstein, on établit au tournant du XIX^e siècle une fréquentation scolaire assidue sur quatre à cinq ans.

L'absentéisme scolaire constitue un des « trous noirs » de la réalité éducative espagnole. Les évaluations de l'assiduité sont fondées sur les registres des présences que les maîtres sont théoriquement obligés de tenir depuis le règlement de 1838. Ces documents, tout comme les témoignages contemporains, mettent en tous cas en avant une série de comportements qui ne respectent pas le caractère obligatoire de la scolarisation : absences prolongées, de façon saisonnière ou intermittente, manque de ponctualité, assistance à la demi-journée seulement, abandon prématuré de l'école. Les indices d'assiduité sont peu fiables compte tenu des négligences et déformations que leur faisaient subir les instituteurs en remplissant les registres : leur évolution est très lente et connaît même des régressions au tournant

du siècle. Sans doute le nombre des écoles saisonnières a-t-il diminué au profit d'écoles ouvertes toute l'année, mais les taux d'assiduité, qui s'élèvent à 70 % environ vers 1885, d'après les calculs de Narciso de Gabriel, descendent jusqu'au deux tiers seulement des effectifs en 1917 d'après le dictionnaire de pédagogie de Sanchez Sarto (1936, tiré de Benito, 1997). Suivant les années et la méthode d'évaluation, le pourcentage des assidus est évalué entre 60 et 80 % des inscrits. Certains témoignages l'abaissent jusqu'à 10 à 15 %. Seules quelques villes situées dans des zones favorisées de scolarisation font exception : par exemple Valladolid, où, à la fin des années 1920, les taux d'assiduité atteignent 91,70 % pour les garçons et 97 % pour les filles (Frago, 1997).

La scolarisation globale n'a de son côté guère évolué de la fin du XIX^e^ siècle à la fin de la période étudiée ici. Il faut ajouter que la législation espagnole en matière de protection de l'enfance a été relativement tardive et est demeurée mal appliquée. La première loi sur le travail des enfants date de 1873, mais les rapports de la Commission des réformes sociales montrent qu'elle n'a pas reçu d'exécution effective. La question est reprise dans la législation du début du XX^e^ siècle. La loi du 13 mars 1900 autorise encore à employer des enfants de neuf ans à condition qu'ils sachent lire et écrire et exclut de la réglementation les travaux agricoles et ceux qui sont faits dans les entreprises familiales, ce qui annule en fait l'obligation scolaire.

2. *UNE DIVERSIFICATION QUALITATIVE*

Mais, arrivée à ces constats somme toute attendus, il s'agit de pousser plus loin l'analyse. Il existe plusieurs méthodes pour ce faire. Par exemple, cerner les différences à l'intérieur même des unités grossièrement définies que le comparatisme a, par définition, tendance à utiliser et à manipuler, et insister précisément sur ces différences dans l'analyse : quand on compare sur une vaste échelle géographique, on traite les questions au niveau d'aires culturelles (Europe protestante, Europe catholique, Europe du Nord, Europe du Sud) ou de pays pris globalement, comme si toutes ces entités constituaient des ensembles homogènes. Une autre façon de renouveler l'analyse consiste à changer le point de vue lui-même. Au lieu de partir de l'État, donc de voir la scolarisation à partir d'une définition venue d'en haut, il s'agit de partir de la base, de l'école telle qu'elle se vit concrètement.

2.1. *RÉHABILITER LE NIVEAU LOCAL*

Examinons d'abord le développement de l'école au niveau local, en remontant le plus haut possible dans le temps. Apparaît alors une vaste zone dans

laquelle l'école fonctionne dès avant l'intervention de l'État et dans laquelle le temps scolaire s'est accru au cours du XVIII^e siècle pour atteindre des valeurs proches de celles d'aujourd'hui. Cette Europe s'étend pour le moins, du nord au sud, de l'Écosse et des Pays-Bas à l'Italie du Nord et, d'est en ouest, de la Bohême à la Normandie. Dans cette Europe politiquement, économiquement et socialement moderne, ce sont les communautés, urbaines ou villageoises qui, dès les derniers siècles du Moyen Âge, ont impulsé l'enseignement élémentaire. Développant ses analyses plus précisément sur le canton de Neuchâtel en Suisse, Caspard (1997) montre, depuis le XVII^e siècle au moins, l'existence d'un mouvement d'ensemble, cohérent et continu, des politiques communales du temps scolaire, qui permet de parler réellement d'une volonté collective, c'est-à-dire d'une politique populaire d'éducation. L'investissement que les communautés choisissent de consacrer à l'école et, tout particulièrement, le temps – du régent, du pasteur, des écoliers, des surveillants de l'école – qu'elles décident de financer par arbitrage avec d'autres activités socialement utiles, constituent l'indicateur privilégié d'une mentalité collective et d'un mouvement social se projetant consciemment vers l'avenir. Et dans la symbolique même des heures, des jours et des dates où il s'inscrit, le temps scolaire se révèle aussi comme l'expression d'une culture, et le témoin de son évolution.

Pourquoi la mise en valeur de cette volonté politique est-elle restée si méconnue des historiens de l'enseignement ? Il faut incriminer l'esprit même dans lequel l'historiographie de l'éducation s'est construite. Les recherches qui mettent en valeur l'école villageoise avant l'intervention de l'État relèvent d'une historiographie que les historiens républicains ou libéraux de l'école ignorent ou méprisent, car les sources sont dispersées parmi les archives communales, ou elles appartiennent aux archives religieuses, en particulier les procès-verbaux de visites pastorales. Les hommes d'État et les pédagogues instaurateurs de l'école ont, en toute bonne foi, dénigré l'école qu'ils trouvaient dans les villages, y compris dans ces zones où elle existait depuis plusieurs siècles, dénonçant ses « insuffisances », ses « retards » et sa « barbarie ».

Même les historiens de l'école villageoise sous l'Ancien Régime ont porté des jugements analogues en se situant dans une perspective d'histoire culturelle qui assimilait par définition la montée de la scolarisation à la lente diffusion d'un modèle proposé par les élites urbaines. Les écoles rurales de l'époque moderne ont pu être jugées comme « un système d'interrelations sociales mal structurées et mal formalisées », n'exprimant, entre autres carences, « aucun souci de la rentabilité pédagogique », puisque ce système n'était de toute façon l'enjeu que d'un marché de dupes : non seulement

l'école ne constituait qu'une « mystification méritocratique » laissant intacts les clivages sociaux, mais elle les renforçait même, en stigmatisant le peuple de « déficits culturels ».

2.2. *La diversification de l'offre*

Il reste que cette zone où il est nécessaire de réhabiliter l'école avant l'intervention de l'État ne recouvre pas l'ensemble de l'Europe. Dans cette mise en valeur de la communauté rurale d'habitants, la responsabilité scolaire incombe aussi peu à l'Église qu'à l'État. Mais le pouvoir local est vraiment aux mains des habitants, du moins de la majeure partie d'entre eux, dans une forme proche d'une démocratie. Quand les conditions économiques et politiques interdisent l'expression d'un tel pouvoir, l'école est certes absente. Le paysage européen se modifie cependant quelque peu si on adopte une définition extensive de la notion d'école, si on ne refuse aucun type de scolarisation *a priori*.

En terre protestante, il y a continuum entre instruction religieuse, école locale, école nationale. Du fait qu'en terre catholique, il y a distinction entre le catéchisme, qui reste du ressort de la paroisse, et l'école, qui dépend des pouvoirs communaux, on n'a pas étudié l'enseignement du catéchisme comme un enseignement de type scolaire. Les premières leçons de catéchisme, c'est-à-dire la doctrine chrétienne mise à la portée des enfants, sont nées à Milan en 1536 ; quelques années après y est fondée la première congrégation consacrée à cet enseignement. Charles Borromée confirme et amplifie cette expérience, qui dans cette définition précoce, revêt des aspects proprement scolaires : disposition des enfants en groupes par niveau, y compris une classe d'écriture, édition de livrets imprimés comportant les prières quotidiennes et la doctrine abrégée sous forme de questions et réponses. Cette initiative précoce a été suivie dans la plupart des paroisses au fur et à mesure que s'y installait un clergé réformé selon le modèle tridentin. Dans les paroisses dans lesquelles le catéchisme est régulièrement institutionnalisé, on peut donc parler de temps scolaire.

Ce n'est pas seulement le catéchisme que l'historiographie de l'école a passé sous silence. Chaussant les mêmes lunettes que les administrateurs, les historiens ont eu tendance à stigmatiser certaines formes scolaires sous prétexte qu'elles étaient peu achevées ou sans grande efficacité. Dans l'effort nécessaire de leur réhabilitation, commençons plutôt par en constater l'existence. Les écoles saisonnières, qui portent le nom d'écoles de *ferrado* en Galice, et que Narciso de Gabriel a mises en valeur, fonctionnent quelques mois par an dans les régions rurales à population dispersée : elles offrent une séance quotidienne seulement, dans des locaux variables (De Gabriel,

1990). Il faut les rapprocher des écoles élémentaires incomplètes, catégorie retenue dans les règlements. Toutes ces écoles qui restent attachées aux pratiques traditionnelles de l'enseignement s'inscrivent « plutôt dans la continuité que dans la rupture » avec des écoles conformes aux normes officielles. Au moment où la statistique espagnole les saisit, à l'extrême fin du XIX^{e} siècle, ces écoles saisonnières ou incomplètes ne représentent plus que quelques unités de pourcentage parmi les écoles publiques, mais elles réunissent encore un nombre appréciable d'élèves : plus de la moitié en 1885.

Dans la construction de l'histoire scolaire italienne, des occultations analogues se sont produites. Là, les historiens ont été tributaires de l'affirmation incantatoire de l'unité nationale en matière scolaire, constitutive de l'identité italienne elle-même. La loi Casati, promulguée en 1859, considérée comme loi fondatrice et unificatrice, a en fait été adoptée de façon indirecte, partielle et non formelle dans les différents États au fur et à mesure de leur rattachement. La référence à l'unité scolaire est donc, en réalité, relativement fictive et artificielle. Or, la situation antérieure à l'Unité était extrêmement diversifiée. En fait, la législation est double : elle préconise une forme scolaire uniforme, mais tolère en même temps une grande diversité. En l'absence d'un tissu législatif unifié, c'est à l'administration et à ses fonctionnaires qu'a été confiée en fait la tâche d'unifier les différentes expériences et réalités « comme si » une loi unique était en vigueur et selon l'esprit du gouvernement central. On aboutit à une grande diversité d'emplois du temps. L'horaire journalier continu, apparu en 1888 comme une éventualité liée aux contraintes locales, devient équivalent à l'horaire divisé en deux séances quotidiennes en 1894. Il en est de même en 1908. La durée même de cet horaire quotidien d'enseignement varie selon les cas : quatre heures en général, réduites à trois heures et demie dans les écoles rurales éloignées des habitations, et à trois heures si les classes sont conjointes sous un maître unique. Ces variations inscrites dans la loi sont encore amplifiées du fait que ce sont les autorités locales qui ont la haute main sur son exécution. L'histoire italienne de l'école a beaucoup sous-estimé ces modalités différentes de faire l'école.

Au bout du compte, la présence de l'école paraît beaucoup plus étendue géographiquement si on prend en considération toutes les formes de scolarisation. Certes, toutes ces formes de scolarisation peuvent paraître rudimentaires, mais outre la vertu de socialisation qu'elles offrent par définition, elles favorisent des acculturations et des savoir-faire, en particulier la capacité à lire qui, faute d'instrument statistique disponible, a été de façon dommageable minorée dans l'historiographie. Définir une école en fonction de l'objectif officiel qu'elle s'assigne ne traite en effet qu'un aspect de la question, l'autre étant constitué par l'usage qu'en font les enfants. Même

si se contenter d'enseigner à lire la Bible ou de savoir le catéchisme est jugé contestable et insuffisant par les esprits modernes, rien n'empêche celui qui a acquis cette compétence de l'utiliser à d'autres fins.

2.3. *Considérer la demande sociale d'école dans sa diversité*

La mise en valeur de cette école villageoise a une autre vertu. Elle incite à voir le temps scolaire comme une affaire éminemment culturelle. Si la correspondance s'établit étroitement entre les zones d'Europe qui, naguère encore, étaient le mieux scolarisées et celles où l'école est le plus anciennement installée, alors que les législations scolaires se ressemblent, n'est-ce pas la preuve que la scolarisation s'inscrit au nombre des comportements sociaux les plus culturels ?

C'est, après la diversité de l'offre scolaire, celle de la demande qu'il convient donc d'examiner. Doit-on postuler une absence de demande sociale d'école là où l'école a eu du mal à s'imposer ? Là aussi, il faut s'entendre sur la nature de la demande sociale. Le comportement de l'enfant scolarisé est d'abord le produit de l'éducation familiale depuis sa naissance. D'où la nécessaire harmonie entre cette éducation et les réquisits de l'école. La question à poser serait moins celle de la comptabilisation du temps passé à l'école, dans la définition la plus strictement institutionnelle de celle-ci, que celle du temps passé à des activités non strictement commandées par les besoins physiques immédiats de l'individu ou du groupe et visant un progrès en connaissances. Cette capacité à s'extraire des contraintes immédiates du temps fait apparaître l'ethos d'une société, c'est un révélateur privilégié de ses comportements sociaux et économiques. Or, un examen attentif de ces attitudes oblige à nuancer les constats pessimistes traditionnels.

C'est d'abord la diversité des formes du refus de l'école qui doit inciter à la prudence. Soulignons d'abord l'intérêt jusqu'ici faiblement manifesté par les historiens vis-à-vis toutes les formes de l'autodidaxie. L'absentéisme est rarement absolu, il se module différemment selon la région, la saison, l'âge des enfants, leur sexe. En Espagne par exemple, il y a moins d'enfants âgés de 6 à 12 ans qui fréquentent l'école en ville qu'à la campagne, mais ces petits citadins y sont plus assidus. Cette distinction même n'est pas toujours pertinente. Sarto (1936, tiré de Benito, 1997) trouve, dans certaines régions profondément rurales, des taux d'assiduité supérieurs à ceux des villes : par exemple, dans les provinces de Castille et de León, où la scolarisation et l'alphabétisation présentent également des taux élevés.

Par son caractère uniforme, la législation s'oppose par définition à cette diversité. Citons par exemple, l'intervention d'un député italien pendant la discussion de la loi Coppino, promulguée en 1877, qui introduit formellement l'obligation de la fréquentation scolaire jusqu'à l'âge théorique de neuf ans :

> Je voudrais que les diverses écoles eussent des horaires en fonction des occupations des campagnes, que les périodes scolaires fussent établies en fonction des besoins agraires dans la mesure où, dans certains endroits, le paysan travaille de décembre à juin, dans d'autres, il est appelé à travailler de juin à octobre. Vous devez pourvoir à cela en donnant un peu de latitude aux communes ou aux conseils scolaires ou aux commissions provinciales. Si vous ne faites pas ainsi, comment la loi pourrait-elle être appliquée ? [...] Comment voulez-vous que les enfants restent enfermés dans l'école alors que la production [...] requiert aussi leurs bras, alors que les familles doivent pourvoir à leur subsistance précisément au moment où le travail bat son plein ?

Cette souplesse réclamée n'a guère été entendue par les administrateurs de l'école qui en avaient une vision uniforme et contraignante ; chez les historiens, elle est suspecte de conservatisme.

De fait, le modèle d'organisation promu dans les propositions théoriques et dans la législation s'ajuste mal aux habitudes et aux nécessités de la population rurale et des classes laborieuses urbaines, c'est-à-dire avec les manières dont elles organisent et distribuent le temps consacré aux tâches familiales et productives. Dans sa volonté normalisatrice, l'administration s'oppose par réflexe à des formules plus adaptées aux besoins sociaux, qui particularisent telle ou telle portion de la population scolaire. Certains ont pourtant des positions plus souples. Viñao (1990, tiré de Benito, 1997) a pu les mettre en valeur par exemple chez l'inspectrice de l'enseignement primaire Sánchez Arbós (1961, tiré de Frago, 1997), qui cherchait à exploiter le mieux possible la latitude d'interprétation de la législation, en adaptant aux circonstances la distribution du travail scolaire. L'emploi du temps « fixé officiellement pour toutes les écoles » devait, selon elle, être adapté aux « contraintes propres à chaque groupe social ». Si, par exemple, les portes de l'école étaient fermées une fois passée l'heure de l'entrée, comment pouvait-on scolariser les filles contraintes à faire avant l'école un certain nombre de tâches domestiques ? Mais les maîtres qui cherchaient des formules plus adaptées se heurtaient souvent aux limites légales et administratives. En conséquence les autres temps sociaux l'ont longtemps emporté sur de celui que leur opposait l'école.

3. *LE TEMPS SCOLAIRE AUJOURD'HUI ET DEMAIN*

Abordons maintenant notre dernière partie, qui nous fait sauter directement dans le présent. Ce faisant, nous n'abandonnons pas notre point de vue d'historien. C'est toujours l'école comme pratique culturelle qui nous intéresse. Et nous nous plaçons toujours dans une perspective européenne comparatiste. Comment la réflexion historique permet-elle de mieux comprendre ce qui se passe aujourd'hui en Europe du point de vue du temps scolaire ?

3.1. *PRÉALABLES MÉTHODOLOGIQUES*

Précisément, la recherche entreprise par l'Institut allemand de recherche pédagogique internationale, sis à Francfort-sur-le-Main, peut servir d'introduction méthodologique aux futures recherches européennes (Kodron, 1997). Les chercheurs de Francfort ont élaboré des concepts précis qui permettent la comparaison, car ils instituent des catégories objectives, mesurables, selon des critères universels, en se fondant pour les évaluations sur l'élève statistiquement moyen. Sans entrer dans les détails, ils ont abouti à une catégorisation triple, selon l'extensivité de la notion de temps scolaire. La catégorie minimale définie est le « temps d'enseignement scolaire », qui englobe le temps d'enseignement prévu par les programmes et le temps relatif à l'instruction et à l'éducation qui reste sous le contrôle de l'école, les excursions, les fêtes scolaires, les groupes de travail, les épreuves et les stages prescrits. Vient ensuite le temps de présence à l'école qui, au-delà de ce « temps d'enseignement scolaire » précédemment décrit, comptabilise tout le temps passé à l'école, les récréations, les repas, les études surveillées. La troisième catégorie, la plus extensive, est celle du « temps total d'enseignement », qui englobe, avec le précédent, les activités éducatives non scolaires (comme le sport ou l'instruction religieuse), les trajets du domicile à l'école, les devoirs à la maison, les cours particuliers.

La construction théorique de ces catégories paraît très bien pensée, mais il s'est avéré très difficile de les remplir en fait. D'abord parce qu'elles exigent d'aller au-delà des normes prescrites dans les textes. Pour l'étude de chaque pays, il fallait se baser sur des études empiriques, sur des statistiques existantes, ou évaluer soi-même la réalité moyenne de l'école, ce qui était facilité du fait que, dans chaque pays, la recherche était menée conjointement par un chercheur allemand et par un chercheur du pays étudié. Mais la difficulté majeure réside dans l'appréciation de la réalité scolaire, au-delà des normes. Donnons quelques exemples. Il existe dans certains

pays des cours d'option en classe, qui sont parfois payés par une association de parents, dans le domaine de l'enseignement précoce ou de l'enseignement supplémentaire de langues étrangères, des cours privés en dehors de l'école, mais parfois donnés par les enseignants, un système « d'école pour les cours privés » que l'on retrouve presque partout, allant jusqu'au *Frontistiria*, école payante et privée de soutien qui est fréquentée par la majorité des élèves des dernières classes du lycée en Grèce. Tous ces cours n'apparaissent pas dans les textes, mais comme ils concernent une majorité d'élèves, ils appartiennent en fait au système scolaire et doivent être pris en compte. Autre problème : les devoirs à faire à la maison. Comment les évaluer ? En France, ces devoirs sont théoriquement interdits pour l'école primaire depuis un texte officiel de 1954, constamment renouvelé. Or, ce texte n'a jamais été appliqué : mais il n'existe pas d'école où les enseignants ne donnent pas de devoirs. La situation de la France est donc en fait comparable à celle des pays qui prescrivent ces devoirs à la maison, tels que le *Land* de la Hesse, alors que, sur le papier, ces pays pratiquent des politiques pédagogiques opposées.

Faut-il pour autant renoncer à quantifier et même à comparer ? C'est moins le chiffre qui est en cause que la confiance excessive qu'on peut placer en lui. L'important reste d'être fidèle à cette double exigence : la rigueur dans la catégorisation et le comptage, mais la prise en compte de la réalité dans toute sa complexité pour analyser les résultats obtenus.

3.2. *Ferments de dissémination, ferments d'harmonisation*

Ces préalables étant considérés comme acquis, va-t-on vers une harmonisation des temps scolaires européens ? On observe que, paradoxalement, maintenant que la scolarisation des enfants est partout généralisée, la diversité des temps scolaires, qui était si combattue dans les réglementations nationales, gagne en légitimité. On assiste en effet à la multiplication des expériences, ce qui émiette les formules selon des combinaisons infinies.

Le caractère fédéral ou unitaire du régime politique d'un pays y a certes, depuis longtemps, institué des différences notables. En Suisse, c'est le canton qui est souverain. Selon le calcul en vigueur dans la confédération, c'est-à-dire les heures cumulées correspondant à la totalité de l'enseignement obligatoire, soit neuf années de scolarité, les maxima obtenus se situent aujourd'hui entre 8500 et 9000 heures dans certains cantons ruraux de la Suisse alémanique, alors qu'ils sont seulement de 7500 heures dans les grandes villes (Bâle, Berne, Zurich). On obtiendrait des écarts analogues en intégrant dans le calcul la scolarité dans les différents types d'écoles secon-

daires : écoles de base ou écoles au programme plus étendu. Ces différences semblent devoir encore s'accentuer. Un arrêté récent (août 1994) du Conseil d'État helvétique permet aux autorités communales de faire le choix entre la semaine de six jours (qui correspond à la tradition) et la semaine de cinq jours, et d'instituer de nouveaux rythmes pour la journée scolaire (ce qu'on appelle les *Blockzeiten*). Sous le terme générique de *Schulentwicklung*, on laisse de plus une latitude d'organisation aux enseignants de chaque établissement.

En Allemagne, la réglementation scolaire est du ressort du *Land* : seul le cadre d'ensemble du temps scolaire et du tableau horaire est fixé, dans ses contraintes minimales, par la Conférence permanente des ministres de l'éducation, créée en 1920. La contrainte d'uniformité la plus forte tient au nombre des jours de vacances, dont le nombre – à savoir 75 jours ouvrables par an – est défini au niveau fédéral. C'est donc, au-delà du nombre des jours fériés, l'organisation de la journée et de la semaine qui fait la différence. La Bavière et Hambourg se situent aux extrêmes du point de vue du temps scolaire : le nombre d'heures de cours par semaine n'est que 18,7 heures à Hambourg, pour 22,1 heures en Bavière, soit plus de trois heures de différence. Cependant, il existe en Bavière un grand nombre de jours fériés qui compense la longueur de la semaine scolaire. Mais si l'écart en durée d'école s'équilibre au niveau de l'année, ces différences opposent bien deux types de scolarisation.

La diversification n'atteint pas seulement les pays où l'uniformité nationale n'a pas de tradition. En Italie, le régime de la demi-journée scolaire, qui s'est généralisé entre les deux guerres, a pratiquement toujours laissé subsister des pratiques de prolongation du temps scolaire en faveur des classes sociales les plus pauvres. Ce soutien scolaire est d'abord dû à l'intervention charitable de personnes privées, constituées en organismes doués de personnalité morale ou réunies en associations d'assistance mutuelle. Puis apparaissent, à la fin du XIX^{e} siècle, les patronages scolaires, financés en partie par des fonds d'État. C'est à partir de ces activités d'assistance que se développe l'institution de l'« après-école » (*doposcuola*), connotée comme progressiste à la différence des initiatives antérieures. La différence tient à la notion d'intégration, qui se substitue à la simple coordination entre les activités du matin et celles de l'après-midi. Dans la nouvelle perspective, l'ensemble du temps scolaire est régi par la même volonté à la fois éducative et instructive. C'est ainsi qu'on aboutit en 1971 à la loi sur le temps plein, *tempo pieno*, dans une proportion certes limitée d'écoles, des formules variables de temps plein (Cattabrini, 1997). En Espagne, on assiste aussi aujourd'hui à une diversification des organisations scolaires, sur lesquelles les régions et les pouvoirs locaux ont une responsabilité de plus en plus autonome.

On peut donc affirmer que, de plus en plus, l'organisation du temps scolaire est transférée aux responsables de niveau régional ou local. On devrait donc voir s'accentuer la dispersion des typologies de temps scolaire.

En contrepartie à ces germes de dispersion, des dynamiques en sens inverse se manifestent. Jusqu'à l'entre-deux guerres, les États européens étaient proches les uns des autres, mais les sociétés civiles très éloignées par leur niveau culturel et économique : l'histoire du temps scolaire se focalisait sur les résistances que les populations opposaient à la scolarisation. Aujourd'hui, le temps scolaire est entré profondément dans les mœurs, au point que les familles et les groupes sociaux sont de plus en plus exigeants à son égard. Or, les sociétés européennes s'acheminent vers un genre de vie commun : l'éclatement de la famille, le travail de la femme sont des phénomènes dont l'ampleur s'accentue partout. Dans la mesure où ils façonnent l'opinion publique, ils exercent une pression sur les pouvoirs qui ont autorité sur le temps scolaire. Paradoxalement, contrairement à la période au cours de laquelle la loi scolaire s'instaurait, ce sont les États qui résistent à la pression sociale, parce qu'ils sont prisonniers des situations acquises. La revendication qui paraît se généraliser consiste à réduire le temps scolaire *stricto sensu*, c'est-à-dire le temps que les enfants passent en classe à apprendre, mais à allonger le temps passé à d'autres activités éducatives, comme toutes les formes de sport, les langues étrangères, l'initiation à la pratique des arts plastiques ou de la musique, etc. Or, compte tenu de l'effondrement généralisé des formes traditionnelles d'encadrement en dehors de l'école et de la moindre disponibilité des familles, c'est finalement l'école qui, selon des modalités sans doute plus souples que par le passé, peut récupérer à son profit l'organisation de ces temps d'éducation encore embryonnaires.

Il ne faudrait pas minorer l'impact à long terme de ces changements qui s'opèrent sous nos yeux. Jusqu'ici, l'allongement du temps scolaire a été pensé comme un progrès bienfaisant, parce qu'il constituait le seul temps de la vie où on s'instruisait. On sait maintenant qu'il ne doit plus en être ainsi, car l'adaptation aux formes constamment renouvelées du travail exige une actualisation récurrente de la formation. Il faut donc mettre en place d'autres répartitions des temps de formation au cours de la vie. Si on prend le temps d'enfance en coupe, la répartition doit s'opérer autrement entre l'école et le travail scolaire d'une part, la famille et les loisirs de l'autre. Si on prend longitudinalement le temps de la vie entière, le temps réservé aux apprentissages doit être moins intense et moins totalitaire au début de la vie et connaître des alternances avec le temps de travail (Grunder, 1997 ; Ragazzini, 1997).

CONCLUSION

Travailler sur le temps et ses contenus exige un effort de conceptualisation : il faut avoir bien défini son objet d'études pour que la démonstration prenne sa valeur. Le temps scolaire n'échappe évidemment pas à cette exigence. S'il est une contribution propre à l'historien dans son étude, elle consiste bien à faire prendre conscience de la nécessaire contextualisation dans la mise en place de l'appareil conceptuel utilisé. Il n'est peut-être pas inutile d'insister en conclusion sur cette nécessaire explicitation préalable.

L'antiquité de la forme scolaire ne doit pas laisser abuser en effet sur l'identité de contenu à long terme de telle ou telle définition. Prenons l'exemple du congé scolaire : il a changé de nature entre le XVI^e^ siècle et aujourd'hui. Il ne revêt au départ qu'une signification religieuse et ne différencie pas à ce titre le déroulement du temps des écoliers et de leurs maîtres de celui qui est propre à toute corporation. La spécificité du temps scolaire (effort intellectuel intense, population d'enfants ou d'adolescents) est cependant prise en compte précocement, puisque la coupure de milieu de semaine est pratiquée dans les collèges dès le XVI^e^ siècle. Mais les considérations morales propres à l'époque, dans lesquelles l'oisiveté est unanimement rejetée, conduisent à occuper au moins en théorie les écoliers par d'incessantes activités même quand ils ne sont pas en classe. Jusqu'à une date récente de complète sécularisation, le calendrier religieux subsiste d'ailleurs en arrière-plan, impliquant tous les exercices du culte et de la prière. Les vacances n'acquièrent de vertu qu'avec le discours hygiéniste à la fin du XIX^e^ siècle : désormais le congé est perçu et revendiqué comme une rupture positive. On mesure donc les difficultés à surmonter si on entreprend une histoire des vacances. Quasiment toutes les notions scolaires qui donnent un contenu au temps doivent être soumises à une mise en perspective analogue. Songeons à la leçon ou bien au cours du maître, à la fête scolaire, etc.

Les mêmes précautions doivent être prises quand on étudie le temps scolaire non plus de l'intérieur, mais inséré dans d'autres temps sociaux ou comparés à eux. Le temps scolaire a été arraché au temps de travail des enfants. Ce qu'on leur réservait comme tâche à la maison, à l'atelier ou à la ferme représentait un travail au moins aussi lourd que celui qu'on exige de lui à l'école. Pourtant, on postule spontanément que c'est le temps passé à l'école ou à des activités qui y sont reliées qui représente le travail propre à l'enfance.

La réflexion actuelle sur le temps scolaire, qui révèle le caractère global des interrogations sur l'école, gagne donc à intégrer l'histoire, non seulement parce que la culture historique d'une institution procure des clés pour

la compréhension du présent, mais à titre méthodologique, parce que la distance acquise permet de rendre plus efficaces les concepts et notions utilisés.

BIBLIOGRAPHIE

Benito, A.E. (1997). « Un nouvel ordre pour l'enfance : le calendrier scolaire espagnol de 1825 à 1936 », dans M.-M. Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique et Economica, p. 109-134.

Biehl, J. (1997). « Le temps scolaire en Allemagne : les grands traits de son développement (XVI^e^-XIX^e^ siècles) », dans M.-M. Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique et Economica, p. 27-38.

Caspard, P. (1997). « Le temps scolaire à l'époque moderne : économies et politiques villageoises, Neuchâtel, XVII^e^-XIX^e^ siècles », dans M.-M. Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique et Economica, p. 209-254.

Cattabrini, U. (1997). « L'école du *tempo pieno* en Italie : genèse, débats et résultats », dans M.-M. Compère (dir.) *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique et Economica, p. 313-342.

Compère, M.-M. (dir.) (1997). *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique et Economica.

Da Luz Correia, A.C. (1997). « Les représentations du temps dans l'organisation de l'école primaire publique au Portugal (1772-1940) », dans M.-M. Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique et Economica, p. 135-160.

Frago, A.V. (1997). « La distribution hebdomadaire et quotidienne du temps et du travail dans l'enseignement primaire en Espagne (1838-1936) », dans M.-M. Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique et Economica, p. 67-108.

De Gabriel, N. (1990) *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900),* La Corogne.

Grunder, H.-U. (1997). « Refus de l'école (*Schulverweigerung*) et temps scolaire. Débats contemporains en Suisse et en Allemagne », dans M.-M. Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique et Economica, p. 343-356.

Jenzer, C. (1997). « De l'uniformisation à la diversification : histoire de la scolarité obligatoire dans le canton de Soleure (Suisse) », dans M.-M. Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique et Economica, p. 39-66.

Kodron, C. (1997). « Le temps pour l'école en Europe : enjeux et difficultés de la comparaison », dans M.-M. Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique et Economica, p. 357-382.

Ragazzini, D. (1997). « Le temps scolaire en Italie : entre la proclamation de l'Unité et l'affirmation des différences régionales », dans M.-M. Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique et Economica, p. 161-205.

Rodriguez, H.B. (1997). « Les enquêtes menées par Lorenzo Luzuriaga sur le temps scolaire européen (1915-1929) », dans M.-M. Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique et Economica, p. 255-266.

CHAPITRE 5

Temps approprié et temps mobile

Un levier de changement en France

Aniko Husti
Institut national de recherche pédagogique
Paris, France

RÉSUMÉ

Tout au long du XX^e^ siècle, les travaux scientifiques, par exemple en physique, ont révolutionné le concept du temps, mais le monde éducatif de nombreux pays occidentaux a continué à utiliser le modèle temporel normalisé, morcelé et figé, de l'enseignement du siècle précédent. Les contenus des différentes disciplines sont enseignés, encore de nos jours, en « heures de cours », tandis que pour participer à son apprentissage d'une manière active, communiquer et travailler avec ses camarades, l'élève a besoin d'autres durées que celles de 45 ou 55 minutes.

L'expérimentation menée au niveau du collège et du lycée avec les élèves de 10 ans à 17 ans, à l'Institut national de recherche pédagogique à Paris, à partir de 1980, en deux phases, a appliqué

des durées d'apprentissage variées de une heure à quatre heures, et des périodes à rythme accéléré/ralenti dans l'année, dans toutes les disciplines. Ces temporalités déterminées en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève, du contenu étudié, de la pratique pédagogique appliquée, ont nécessité parallèlement la mise en œuvre du temps mobile. Il est géré par l'équipe de professeurs, intégrant ainsi les professeurs et, souvent, également les élèves, dans l'organisation de leur horaire.

Cette pratique a conduit à rendre le rôle de l'élève plus actif, à encourager le travail en équipe des professeurs, à réduire le stress du manque ou de la perte de temps, à forger une représentation et une relation plus positives des acteurs. En transformant le temps scolaire uniformisé, subi et immuable en un temps multiforme, adaptable et choisi par les acteurs, il est devenu un levier de changements en chaîne.

Notre société est en profonde et rapide mutation. Certains aspects majeurs de l'enseignement, à savoir : la population scolaire, les programmes, les pratiques d'enseignement, les examens, les méthodes, etc. ont été touchés. Toutefois, la reproduction ininterrompue du concept séculaire du temps tel qu'il se retrouve dans de nombreux pays d'Europe et du monde a produit inévitablement des obstacles à l'évolution du système éducatif. Cette dernière visait à rendre progressivement l'enseignement plus actif, plus motivant, plus efficace pour l'élève tout en favorisant à la fois l'ouverture de l'école sur son environnement grâce à l'utilisation de la technologie moderne, à la diversification des pratiques, au travail en équipe des enseignants, tout en pérennisant les mêmes pratiques temporelles. Temps subdivisé en « heures », dont chacune est liée à la pratique du « cours » considéré comme une norme, savoir excessivement fragmenté, emploi du temps figé et fonctionnant selon un système fermé : tous ces aspects de l'utilisation et de l'organisation du temps sont des indices révélateurs du fait que cette dimension de l'enseignement fut l'une des moins révisées et adaptées à l'école du XX^{e} siècle.

Ce retard de l'institution éducative est d'autant plus impardonnable que c'est à notre époque que les sciences ont le plus transformé notre mode d'envisager le temps. Le monde éducatif n'a pas participé à cette révolution du temps parce qu'il est cristallisé sur des habitudes temporelles dépassées ; les particularités du temps de travail des personnels de l'enseignement ont créé des ambiguïtés autour du temps scolaire ; la transformation insuffisante des modalités d'enseignement a bloqué un renouvellement fondamental des principes et des pratiques qui régissent le temps, le rythme et l'organisation de la vie scolaire. Le facteur « temps » figé, occulté et renié a disparu alors de la réflexion pédagogique.

En France, l'institution éducative a assoupli la structure temporelle depuis quelques décennies en donnant une autonomie croissante à l'établissement et en fonctionnant davantage avec les collectivités territoriales : la question du rythme était soulevée au niveau de l'école élémentaire ; une nouvelle démarche, le module, était introduite au lycée, mais tout cela sans remettre en cause les principes temporels séculaires dans leur dimension pluridisciplinaire : pédagogique, biologique, psychologique et sociologique. Pourtant, le concept du temps était reformulé à partir du début de notre siècle par les sciences, la littérature, le cinéma, ce que Prigogine et Stengers (1979) résument ainsi : « Le temps associé au devenir biologique ou à l'évolution de la société, n'est pas le même que celui qui décrit le mouvement des planètes, ou celui du pendule idéal » (p. 42).

Ce temps s'incarne dans la réalité scolaire, mais sa conception ne semble pas pour autant se modifier. Elle garde les empreintes d'un modèle

séculaire qui se caractérise par un taylorisme intellectuel. C'est ce que nous mettrons en évidence avant d'exposer les tentatives qui ont été faites à l'intérieur du cadre de diverses recherches-action dans des collèges et lycées de France en vue de montrer que les assouplissements apportés au cadre temporel rigide pourraient être bénéfiques tant pour les enseignants que pour les élèves.

1. *VUE D'ENSEMBLE : LE CONCEPT DE L'APPRENTISSAGE ET DU TEMPS*

Dans l'enseignement secondaire, la pratique du « cours » est restée dominante, tout au long de notre siècle. Selon l'expression consacrée dans de nombreux pays, le rôle de l'élève est de « suivre » le cours, en écoutant beaucoup et en communiquant peu. La notion de « l'heure de cours » traduit l'interdépendance entre une pratique et une durée ritualisées, de 45 à 55 minutes, selon les pays. Utiliser une seule durée d'apprentissage pour l'élève de 10 comme de 17 ans, ainsi que pour des disciplines très différentes, reflète une conception de l'enseignement qui ne tient pas compte du mode d'apprentissage propre à chaque élève ; ce fait constitue une cristallisation de l'esprit apparemment rationaliste, issue du XIX^{e} siècle.

Durant une journée scolaire, l'élève change de cours à toutes les « heures » et il commence, arrête, recommence cinq à six fois l'étude d'une discipline différente. Pourtant, selon le psychologue Fraisse (1967) : « La durée apparente des tâches décroît à mesure que les activités sont moins morcelées, c'est-à-dire, les changements moins nombreux » (p. 237). En cela, un élève de collège, de la classe de 3^{e}, lui fait ainsi écho : « Ce qui ne change pas, c'est le fait que je suis assis derrière une table et que l'enseignant parle et que moi j'écris, pendant les heures de cours ». Celui-ci exprime alors l'usure de la répétition d'une situation et d'un temps identique, tandis qu'il attend que les changements, heure par heure, lui apportent la transformation de son rôle, de la manière d'apprendre et de vivre à l'école.

La fragmentation généralisée de l'apprentissage de toutes les disciplines et du temps est fondée sur le principe que l'élève n'est capable d'apprendre qu'un petit morceau de savoir, dans un court laps de temps, parce que son attention déterminée biologiquement ne peut durer que peu de temps. Le tableau 1 montre les chiffres proposés, en 1965, par un groupe de travail composé de médecins et d'enseignants, concernant la durée maximale de l'attention de l'élève.

TABLEAU 1
Durée maximale d'attention de l'élève

Âge	*Durée maximale d'une période d'attention soutenue*
6 à 8 ans	20 à 30 minutes
8 à 10 ans	25 à 35 minutes
10 à 11 ans	30 à 40 minutes

Selon une vision profondément réductrice et ultimement fausse, on persiste à définir la « durée » de l'attention chez l'élève seulement en fonction de son « âge », sans tenir compte des effets des paramètres majeurs de son apprentissage, parmi lesquels la fluctuation de l'éveil de l'individu. Or, le développement de la psychologie, de la chronobiologie et de la chronopsychologie a mis en évidence comment les facteurs du contexte global d'une activité peuvent entrer en interaction avec le fonctionnement de l'attention et avoir un impact sur sa durée. « Il n'est pas possible de substituer des concepts neurophysiologiques aux concepts psychologiques, ni maintenant, ni dans le futur, mais il est possible de maintenir une liaison entre les deux univers de discours », conclut Testu (1989, p. 10). Les enseignants savent déjà par expérience que l'élève peut décrocher son attention d'un travail qui n'a pas de sens pour lui, s'il ne réussit pas à le faire, et ce dès les dix premières minutes et non plus seulement vers la fin de cours. L'absence d'une redéfinition adéquate de l'attention, quand cette notion est appliquée dans le champ éducatif, en examinant les autres volets pluridisciplinaires tels que la pédagogie, la biologie, la psychologie et la sociologie, fait en sorte que ce manque est devenu un obstacle au développement de pratiques pédagogiques diversifiées et plus actives pour l'élève se déroulant selon des durées et des rythmes également variés.

1.1. *TAYLORISME INTELLECTUEL*

Confronté à des apprentissages morcelés, l'élève est davantage amené à *zappe*r entre les savoirs qu'à s'impliquer dans sa tâche pour la mener à terme et à acquérir la capacité de se concentrer. Combien de temps reste-t-il à l'élève pour réfléchir, communiquer, assimiler et voir le résultat de son travail à l'intérieur des 55 minutes de cours ? Le manque de temps pour apprendre à l'école est une source de mécontentement pour les élèves, car ils veulent apprendre, mais dans des conditions plus appropriées.

Le cours se déroule en situation de classe. Il impose alors un rythme d'apprentissage identique aux élèves lents comme aux plus rapides en produisant pour les uns une perte de temps et pour les autres un manque de temps ainsi qu'un découragement généré par un rythme inadapté. Le travail

fragmenté situe également l'enseignant dans un contexte de taylorisme intellectuel, puisqu'il transmet le savoir, mais dans un intervalle de 55 minutes, il a peu de temps pour échanger avec l'élève, pour observer sa manière d'apprendre, pour l'aider quand il a besoin et pour créer des relations personnalisées avec les trente élèves de sa classe. Le manque de temps pour « terminer le programme » est un souci majeur de l'enseignant qui se trouve coincé dans l'étau de la qualité du temps opposé à sa quantité.

1.2. *L'EMPLOI DU TEMPS : UN MODÈLE SÉCULAIRE*

L'emploi du temps qui sert de modèle nous est parvenu du XIX^{e} siècle. Il est également déterminé par la pensée mécaniste, qui ne peut concevoir son organisation que sous une forme figée, répétitive et centralisée. Cette structure inerte représente pour les acteurs un impératif administratif au lieu d'être un outil pour en arriver à un enseignement plus cohérent.

La conviction qu'il est impossible de construire un emploi du temps variable a régné pendant cent ans et cette structure figée a empêché l'interaction entre les paramètres majeurs d'un apprentissage et sa temporalité, en réduisant le facteur temps en un élément inadaptable et intouchable pour les acteurs. Pour l'élève, le fait de savoir dès la rentrée qu'à tous les jeudis de l'année, il apprendra les mathématiques à 18 heures, le 11 décembre comme le 26 février, cela lui impose un horizon temporel fermé, en renforçant le poids du temps scolaire, subi, répétitif et monotone.

La tâche délicate du chef d'établissement d'intégrer dans l'emploi du temps un horaire équilibré pour les enseignants et les élèves, en tenant compte des impératifs matériels, des salles, etc., lui confère une grande responsabilité et, également, un pouvoir sur le temps des acteurs en place. Les supports des nouvelles technologies faciliteront une organisation plus moderne et plus efficace du temps scolaire.

Par l'absence de renouvellement du concept séculaire du temps, du rythme et de l'organisation appliqués dans l'enseignement secondaire, l'emploi du temps découpé en tranches d'« heures » et figé d'avance pour toute l'année a empêché de plus en plus l'apparition d'autres pratiques que le cours pour réaliser différents projets élaborés par les enseignants. Mais le besoin de repenser les aspects temporels de l'enseignement, de la vie scolaire et de son organisation ne s'est pas exprimé auparavant puisqu'il fut profondément enfoui chez les acteurs et inhibé par l'institution éducative.

Cette volonté de repenser les modalités de vivre le temps scolaire s'est concrétisée par la mise en place d'une recherche à multiples volets afin de répondre à un ensemble de questions et d'objections que posent les ensei-

gnants avant de considérer tout changement dans leurs habitudes. Nous exposerons très brièvement ces expérimentations en dégageant les leçons qui peuvent être tirées de chacune d'entre elles.

2. *L'HISTORIQUE DE LA RECHERCHE*

Une recherche en plusieurs volets a été menée par l'Institut National de Recherche Pédagogique de Paris, dans 24 établissements, collèges et lycées d'enseignement général et technologique. L'expérience s'effectua en deux phases, de 1980 à 1984 et de 1985 à 1989, pour toutes les matières dans chaque discipline enseignée en respectant le programme ainsi que l'horaire des enseignants et des élèves.

Le temps étant une variable transversale, la mise en cause du concept de l'utilisation et de l'organisation du temps dans l'enseignement secondaire concerne à la fois les aspects temporels de l'enseignement dans toutes les disciplines, le fonctionnement de l'emploi du temps et le rythme de vie scolaire pour tous les acteurs concernés et, en premier lieu, ceux qui touchent l'élève. Voici les hypothèses et les objectifs qui ont guidé la démarche.

2.1. *LES HYPOTHÈSES*

La recherche se basait sur les hypothèses suivantes :

- ➢ Le concept séculaire du temps, appliqué dans l'enseignement secondaire, empêche d'utiliser les apports dynamiques du temps, du rythme, de l'organisation, au service d'un enseignement mieux adapté aux jeunes de notre société.
- ➢ Temps alloué, rythme et organisation appropriés au contexte d'un apprentissage deviennent ensemble un facteur potentiel de dynamique pour les acteurs et contribuent à produire le sens et la cohérence d'un enseignement.
- ➢ Il est possible d'introduire dans l'enseignement secondaire la pluralité des temps et des rythmes et l'emploi du temps mobile, par la participation des enseignants à la maîtrise de leur horaire.
- ➢ Un rapport plus personnel des acteurs au temps scolaire favorise une utilisation appropriée et plus efficace du temps de l'enseignement, de la vie scolaire et du fonctionnement de l'emploi du temps.

2.2. *Les objectifs*

Pour valider ces hypothèses, la recherche qui a été mise en place cherchait à atteindre les objectifs suivants :

- ➢ Reformuler le concept du temps appliqué tout au long de notre siècle dans l'enseignement secondaire, pour qu'il soit un levier de changement des pratiques, des méthodes, des rôles, des relations.
- ➢ Mettre en œuvre une diversité de pratiques qui conduisent l'élève à apprendre en découvrant, en communiquant, en travaillant en commun avec ses camarades.
- ➢ Adapter le temps, le rythme et l'emploi du temps au savoir étudié, à la modalité d'enseignement appliquée et au rythme de l'élève.
- ➢ Favoriser le travail en équipe des enseignants qui enseignent aux mêmes élèves et leur participation à l'organisation de leur horaire.
- ➢ Renouveler le rôle du chef d'établissement et l'intégrer davantage dans le projet pédagogique.
- ➢ Prévenir le sentiment des acteurs en place de se presser trop souvent, de s'ennuyer ou de perdre leur temps à l'école.

En vue de réaliser les changements souhaités, l'interaction entre la théorie et la pratique serait en mesure d'imprimer une dynamique propre à la recherche ainsi qu'à l'action. C'est d'ailleurs ce que soulignent Prigogine et Stengers (1979) quand ils écrivent que la compréhension et la modification sont deux dimensions constitutives de l'expérimentation. Ils poursuivent en disant que l'intervention du chercheur ne se limite pas à l'observation exacte des faits. Il doit en outre exercer un continuel va-et-vient entre la théorie et la pratique.

Ainsi, le chercheur « est parfois sociologue ou psychologue, ou historien, ou économiste, ou inventeur... [et] avant tout un sujet autonome et plus encore un auteur de sa pratique et de son discours » (Barbier, 1996, p. 8).

Tout au long du déroulement de ces recherches s'effectuera une évaluation des situations élaborées. Ainsi, divers instruments et situations d'évaluation ont été utilisés en alternance de façon à les rendre complémentaires et à mieux cerner les changements et leurs effets : questionnaire rapide appliqué pendant l'année et plus approfondi à la fin de l'année, observation de classe, bilan oral, discussion avec les élèves, analyse écrite par les enseignants et chefs d'établissement, échanges recueillis pendant les réunions, etc.

Les enseignants qui ont mené l'expérimentation du « temps mobile » ont ensuite participé à l'analyse de l'enquête menée auprès de 1181 élèves de collège et de lycée par l'Institut National de Recherche Pédagogique.

Cette recherche, intitulée *Gagner / perdre du temps dans l'enseignement*, fut publiée en 1994 (Husti). Les élèves ont donné leur réponse non par « oui-non », mais par « je perds/je gagne du temps », le temps étant utilisé comme un analyseur. La réflexion ultérieure des enseignants sur ce matériel a constitué une évaluation différée, imprévue et, d'une certaine manière, originale de leur expérience.

3. *MISE EN PLACE DE L'EXPÉRIMENTATION*

Il faut le rappeler, la recherche sur le temps mobile visait à :

- ➢ Transformer l'emploi du temps figé, répétitif, administratif, en un système ouvert, qui permet de gérer la fluctuation des situations.
- ➢ Favoriser l'utilisation d'une pluralité de temporalités et de rythmes, pour les rendre adaptables aux paramètres majeurs d'un apprentissage.
- ➢ Mettre en œuvre le travail en équipe des enseignants et leur participation à la maîtrise de leur horaire.
- ➢ Amener l'élève à un apprentissage de la polysémie temporelle et du temps choisi.
- ➢ Rendre le fonctionnement de l'établissement plus moderne et dynamique par la participation des acteurs à l'organisation.

Dans la partie suivante, nous ferons état des diverses expérimentations qui aborderont différents aspects de l'application du « temps mobile » en classe. Tour à tour, les aspects suivants seront considérés : la séquence d'enseignement à durée variée, l'apprentissage à rythme varié, le travail à rythme individuel de l'élève, l'emploi du temps et la discipline matière, le temps mobile et les changements de rôle de l'enseignant. Voyons d'abord quelques données de base sur l'utilisation de l'emploi du temps ou « temps mobile ».

Premièrement, la mobilité de l'emploi du temps est fondée sur trois principes :

- ➢ la participation des enseignants en équipe à la gestion de leur horaire ;
- ➢ l'utilisation de l'horaire par la démarche de « budget-temps » ;
- ➢ l'organisation variable, adaptable, fonctionnant par un réseau de communication des acteurs.

Deuxièmement, dans les faits, les enseignants de disciplines différentes qui enseignent dans une unité de trois classes déterminent et gèrent leur horaire en trinôme, par demi-journée. Ils informent les élèves et

l'administration des variations de l'emploi du temps. Le cadre des demi-journées mobiles est établi par le chef d'établissement pour toute l'année. Or, il arrive que dans son emploi du temps, un enseignant doive donner, à trois reprises, un cours « d'une heure » et ce, dans trois classes distinctes ; dans ce cas, en ayant recours à l'emploi du temps mobile, cet enseignant pourrait répartir ces mêmes trois heures de service, en fonction de son projet, entre les trois classes. Les enseignants ont alors la possibilité de permuter leur horaire entre les membres de l'équipe. Chacun peut retrouver à ce compte-là son horaire officiel, par exemple, selon un trimestre. Le tableau 2 montre, par exemple, le dispositif de base et les permutations possibles quand le temps devient « mobile ».

TABLEAU 2
Organisation du temps mobile

Dispositif de base (3 classes, 3 enseignants, 3 disciplines)			
Mardi	5e	4e	4e
8 h 30- 9 h 25	Maths	Histoire-géographie	Français
9 h 30-10 h 25	Français	Maths	Histoire-géographie
10 h 30-11 h 25	Histoire-géographie	Français	Maths
Permutations possibles			
Semaine 1			
Mardi	5e	4e	4e
8 h 30	Français	Maths	Histoire-géographie
11 h 25		Histoire-géographie	Maths
Semaine 2			
8 h 30	Maths	Histoire-géographie	Français
11 h 25	Histoire-géographie	Maths	

Insistons sur le fait que

> [...] la mobilité ne résulte pas d'une nouvelle technique plus mythique et plus sophistiquée que l'ancienne, la régulation n'est pas une entreprise impossible. On substitue tout simplement à l'alignement mécanique des heures et à la répétition invariable des semaines, des échanges et des interactions entre les enseignants qui déclenchent ainsi un fonctionnement en mouvement. (Husti, 1985, p. 11)

Compte tenu de ce qui précède, on peut reconnaître que la crainte des enseignants que la mobilité de l'organisation implique inévitablement le changement de leur emploi du temps toutes les semaines ne s'est pas confirmée. « D'un point de vue technique, la construction de l'emploi du temps mobile ne soulève pas de problèmes. L'équipe administrative qui a pour

habitude de commencer par la gestion des contraintes (salles, train de langues vivantes...) débute alors, et c'est plus agréable, par la mise en place des projets », dit un chef d'établissement. Considérons maintenant, dans les pages suivantes, les expérimentations réalisées sur quatre paramètres du « temps mobile ». Pour chacun des aspects considérés, nous décrirons l'expérience et rendrons compte de son évaluation.

3.1. *La séquence d'enseignement à durée variée*

L'heure de cours est le plus souvent adoptée par le milieu scolaire comme unité d'apprentissage. L'expérience qui sera décrite et évaluée cherche à briser le moule conventionnel en faisant varier la durée de la séquence d'apprentissage.

Description de l'expérience

Une « séquence d'enseignement à durée variée » s'étendant de une à quatre heures a été mise en œuvre pour appliquer une diversité de pratiques, de rôles, de rythmes, de temporalités ; et cet événement a représenté une rupture avec le « cours » comme pratique dominante et avec l'« heure » comme durée d'apprentissage unique. L'appropriation d'un savoir est un processus de réflexion, d'application, d'échanges, de découverte, d'approfondissement progressifs. « Connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer », dit Piaget (1969). Et cela exige du temps.

À travers les objectifs définis, il fallait parvenir plus particulièrement à :

- ➢ Donner du temps à l'élève pour apprendre en réfléchissant, en communiquant, en découvrant.
- ➢ Mettre en œuvre des approches, des durées, des rythmes d'apprentissage variés et appropriés au contexte global d'un apprentissage.
- ➢ Favoriser l'implication de l'élève dans une tâche, en donnant une intensité à la durée.
- ➢ Rendre l'enseignant disponible pour observer, aider et créer des rapports personnalisés avec l'élève.
- ➢ Amener l'élève à appréhender le savoir dans sa globalité.

À titre d'exemple, supposons qu'un enseignant prépare une séquence de trois heures ; il lui faudra alors se concentrer sur un seul contenu par rapport aux élèves d'une classe précise tandis que s'il donne trois cours, durant trois heures, dans trois classes différentes, il devra traiter trois thèmes, préparer trois cours et tenir compte des élèves dans chacune des trois classes et cette multiplicité des données ne concourt pas à lui faciliter

la tâche. Quand cet enseignant met au point une séquence, il tient compte du travail que l'élève fera bien davantage que dans le cadre habituel du « cours » magistral ; de la même manière, il peut prévoir de varier les situations et, en alternance, de regrouper ou non les élèves, de changer le rythme selon le déroulement des événements.

Évaluation de l'expérience

Souvent, l'évaluation avait lieu à la fin d'une séquence, par le recours soit à un questionnaire approfondi, soit à des discussions en classe. Les résultats des évaluations quantitatives ont été présentés dans notre ouvrage *Dynamique du temps scolaire* (Husti, 1999) et, parallèlement à ceux-ci, nous faisions état des rapports d'analyse écrits par les enseignants et de nombreuses remarques proposées par les élèves. L'ensemble des observations des élèves fournit un point de vue plus éclairant sur cette recherche. Voici, parmi les questions posées en fin d'année, deux exemples de celles-ci et des réponses les plus fréquentes que nous avons relevées. À la question : « **J'ai retenu ce que j'ai appris** : très bien, bien, pas du tout : parce que... j'avais le temps de... : », un élève répond « Très bien, parce que j'ai changé ma méthode de travail par rapport à la seconde, dans la façon d'étudier : en m'y intéressant davantage et en essayant de comprendre avant d'apprendre ». Cet élève de classe de première laisse entendre que même en seconde, il apprenait en répétant seulement ce qu'il avait entendu, mais peu compris.

Puis, à la question « **J'avais le temps de** », les réponses les plus fréquentes au collège sont : « réfléchir avant d'écrire » ; « réfléchir plus longtemps et mieux » ; « parler avec les camarades » ; « réfléchir et ne pas avoir toujours le professeur qui parle » ; « m'appliquer plus à mon travail ». Au lycée, les élèves répondent le plus souvent : « retenir, car j'ai fait le travail moi-même » ; « apprendre parce que le travail était plus intéressant ».

Quant aux préférences du mode de travail en classe, le tableau 3 en rend compte.

TABLEAU 3
Préférences de travail des élèves des collèges et des lycées

	Participer plus	*Travailler plus avec les camarades*	*Plus d'intérêt*	*Plus agréable*	*S'ennuyer moins*
Moyenne des collèges	68 %	76 %	55 %	73 %	73 %
Moyenne des lycées	50 %	90 %	64 %	80 %	76 %

On le voit, les élèves qui déclarent « moins » s'ennuyer lors de pratiques différentes du cours portent également un jugement plus critique envers la démarche pédagogique du cours traditionnel. Le fait de disposer d'un temps suffisant pour l'apprentissage a contribué à diminuer à la fois chez l'élève l'inquiétude de manquer ou de perdre son temps et l'ennui suscité par un rythme monotone. L'enquête intitulée *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement* (Husti, 1994) a confirmé la dialectique associant le stress au temps accordé ainsi qu'on le voit au tableau 4 :

TABLEAU 4
Les résultats de l'enquête sur le thème « Gagner et perdre du temps »

Quand on est pressé	*Je perds du temps*	*Je gagne du temps*
Collège	83,2 %	14 %
Lycée	82,3 %	13,8 % (10)

La séquence à durée variée devient ainsi un facteur potentiel de dynamique. Selon un enseignant : « La séquence plus longue que l'heure vise à arriver au bout du sujet, le voir dans son intégralité, éviter les morcellements, aboutir à un travail fini. »

- La séquence n'a pas provoqué de lassitude chez les élèves comme le craignaient, au début, les enseignants, puis, au collège comme au lycée, la majorité des élèves ont apprécié avoir du temps pour réfléchir, pour apprendre en communiquant avec les camarades et davantage avec l'enseignant.
- L'enseignant était plus disponible pour observer la manière d'apprendre de l'élève et créer des rapports plus personnalisés.
- En appliquant des unités temporelles diversifiées, le rythme de la journée l'était également.

3.2. *L'APPRENTISSAGE À RYTHME VARIÉ DANS L'ANNÉE*

Les disciplines enseignées occupent le plus souvent un temps fixe quant à leur enseignement sans égard aux rythmes de maturation des acquis nécessaires aux élèves. L'expérience décrite ci-dessous constitue une tentative de procéder autrement et l'évalue. Elle est suivie d'une brève évaluation de ses résultats.

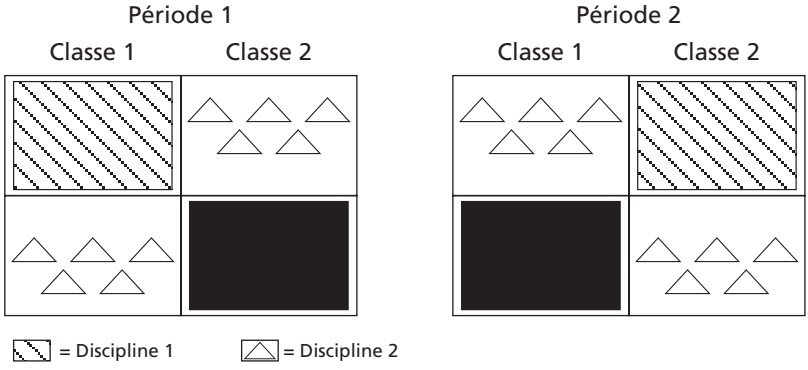
Description de l'expérience

Dans le programme de toutes les disciplines, il existe des thèmes pour lesquels il est néfaste d'étaler l'apprentissage sur un laps de temps trop long, par un cheminement mécanique alors que d'autres gagneront à être traités à un rythme plus lent, permettant une maturation des acquis. La progression linéaire répétitive, appelée par Bachelard (1932) *horizontalité plate*, n'est pas la seule manière de l'appropriation d'un savoir ; elle se développe également à travers des sauts inattendus, des détours, des voies circulaires.

La séparation des disciplines produit un éclatement des contenus, l'élève peut apprendre la même notion au début de l'année, dans une discipline et à la fin de l'année, dans une autre. L'organisation des savoirs est un concept à renouveler. Cette expérimentation s'appuyait sur les objectifs suivants :

- ➢ Utiliser les rythmes accélérés-ralentis comme un comme un facteur contribuant à la cohérence de l'apprentissage chez l'élève.
- ➢ Appliquer le principe de « budget-temps » à l'organisation de l'horaire des disciplines dans l'année.
- ➢ Articuler les divers contenus par un travail pluridisciplinaire.

FIGURE 1
Fonctionnement en équipes selon les diverses matières



Dès que les enseignants de disciplines différentes regroupés autour d'une unité de trois classes collaborent, de préférence s'ils enseignent à des niveaux différents (en 5e-4e ou en 2e-1re par exemple), il est alors possible de prolonger l'horaire d'une discipline donnée et de le réduire dans un autre. Les deux enseignants concernés peuvent ainsi planifier leur horaire

selon le principe des « vases communicants » et choisir les périodes requises quand il faut accélérer ou ralentir leur rythme de progression pendant l'année, ainsi que l'illustre la figure 1.

Évaluation de l'expérience

La première expérimentation de renforcement de l'horaire de l'enseignement de français en début d'année au collège, en classe de 6e et de langue étrangère en classe de 4e, a permis de réduire l'horaire de ces deux disciplines pendant une autre période de l'année. Cette expérience avait déjà été menée en 1984 et décrite dans Husti (1985). « En sixième, dit un enseignant, cette démarche a permis d'entraîner régulièrement nos élèves à la lecture des énoncés, à la lecture rapide, à la recherche documentaire au CDI, à l'écriture collective d'un conte, agrémentée de la venue en classe d'un auteur local de contes. [...] En effet, je ne me serais jamais lancée dans un (tel) projet sans le renforcement de l'horaire » (Husti, 1999, p. 97).

Dans une deuxième phase de l'expérimentation, un enseignant d'histoire-géographie et un autre d'économie ont relié une démarche pluridisciplinaire avec les périodes à rythme accéléré/ralenti, en classe de 2e et de 1re B au lycée de façon qu'en seconde, il soit possible de disposer au début de l'année de plus de temps en histoire-géographie et de permettre ainsi de traiter le programme dans l'enchaînement chronologique.

En revanche, pour de nombreux élèves qui avaient l'espoir de passer en première scientifique, malgré un intérêt peu manifeste envers l'économie dès le début de l'année, ceux-ci ont dû peu à peu envisager l'éventualité de rester plutôt en première économique (1re B), à cause de leur résultat insuffisant. Par conséquent, ce bilan les a incités à travailler sérieusement dans cette discipline vers la fin de l'année.

La répétition du même horaire hebdomadaire d'une discipline pendant toute l'année exclut l'apport propre du rythme varié. Alors que la majorité des élèves a apprécié pouvoir se concentrer davantage sur l'étude d'un thème, les enseignants ont constaté un travail approfondi des élèves, enrichi par la démarche pluridisciplinaire.

3.3. *Le travail à rythme individuel de l'élève*

L'école ne tient pas toujours compte du rythme individuel des élèves. L'expérience décrite dans les paragraphes suivants tente de prendre en compte les différences des élèves et en évalue les retombées sur l'apprentissage des élèves.

Description de l'expérience

Pendant une période d'enseignement, face à un groupe hétérogène, les trente élèves de cette classe doivent tous, en même temps, réfléchir, comprendre et assimiler la matière, ce qui concourt à occulter ainsi, à la fois, la diversité de leur compétence et de leur motivation respectives tout comme la variété dans le mode et le rythme d'apprentissage. Mais dans l'enseignement secondaire, le concept d'un rythme d'apprentissage identique pour tous se perpétue ; le mythe touchant la difficulté de recourir à un emploi du temps différencié se maintient aussi, tandis que sa variabilité ne change pour autant ni l'emploi du temps de l'enseignant, ni celui de l'élève. Qui voudrait le croire ? Compte tenu de cette situation, l'expérimentation visait à :

- ➢ Prendre en compte la diversité de niveaux de connaissance, de compétence, de rythme d'apprentissage des élèves.
- ➢ Favoriser les situations où l'élève apprend à son rythme et choisit le temps passé par discipline.
- ➢ Accorder graduellement à l'élève la possibilité de choisir selon ses priorités et d'organiser lui-même son travail.
- ➢ Aider l'élève à réaliser son projet personnel élaboré pour le « travail à rythme individuel ».

Évaluation de l'expérience

L'expérimentation visait à travailler à partir de séquences d'apprentissages. Les élèves ont appris à utiliser des durées variées d'apprentissage et des démarches plus autonomes, par exemple le travail en groupe. On pouvait leur proposer ensuite de jouer un nouveau rôle en leur permettant de choisir la durée du temps consacré à chacune, parmi deux ou trois disciplines, lors d'une séquence s'étendant de trois à quatre heures.

Quant aux règles de fonctionnement nécessaires, les deux règles consubstantielles à la liberté de l'élève d'élaborer et de réaliser son projet ont été :

- ➢ Que les enseignants donnent aux élèves les tâches à faire quelques jours avant le travail à rythme individuel, afin qu'ils puissent en assurer la planification.
- ➢ Qu'il soit possible de leur proposer ensuite de jouer un nouveau rôle en leur permettant de choisir le temps consacré à chacune, parmi deux ou trois disciplines, lors d'une séquence s'étendant de trois à quatre heures. Pour assurer à l'élève la possibilité de passer plus de temps où il en a besoin, il pouvait terminer les tâches à la maison et les rendre à l'enseignant deux ou trois jours plus tard.

Le travail à rythme individuel était généralement appliqué à 15 % de l'horaire d'une discipline, par exemple une séquence par quinzaine. Il ne s'agissait pas d'un enseignement magistral, en avant de la classe ; les élèves pouvaient travailler selon leur choix, individuellement, à deux ou en petit groupe.

3.4. *L'EMPLOI DU TEMPS ET LA DISCIPLINE À ENSEIGNER*

L'expérience qui sera décrite montre comment il est possible de respecter le rythme des individus et les besoins spécifiques de temps liés aux matières sans pour autant bouleverser l'organisation de l'école. Les sujets de l'expérience donneront l'évaluation de l'expérience qu'ils auront vécue.

Description de l'expérience

En général, les enseignants étaient convaincus du résultat suivant, à savoir : si l'élève pouvait faire son choix quant à la durée allouée dans chaque discipline, cela provoquerait un changement constant de leur emploi du temps. Mais en réalité, une solution fort simple fut trouvée ; il s'agissait d'appliquer la même procédure que celle prévue pour la séquence : le regroupement de trois classes, pour trois disciplines et pour trois heures dans un seul et même local.

Dans cette salle, les élèves qui peuvent provenir de trois classes différentes se rassemblent en quatre ou cinq groupes formés en fonction des tâches à remplir dans leur travail. Les élèves travaillent individuellement à leur tâche. Un enseignant est disponible pour eux. Chaque élève dispose d'une « feuille de route » pour marquer le temps passé et la tâche remplie par discipline. Cette feuille de route est ensuite signée par l'enseignant. Ce document devient alors un précieux instrument d'évaluation. Le tableau 5 illustre la situation.

TABLEAU 5
Distribution de l'emploi du temps par matière et par individu

Emploi du temps de base pour l'année			*Dispositif pour le travail à rythme individuel*		
4e	3e	3e	Salle de la discipline		
Français	Histoire-géographie	Maths			
Maths	Français	Histoire-géographie	Français	Maths	Histoire-géographie
Hitoire-géographie	Maths	Français			

Le déplacement libre des élèves était une préoccupation majeure des enseignants et de l'administration, mais la majorité des élèves, membres d'un petit comme d'un grand collège, a rapidement saisi les avantages de cette nouvelle situation ; puisqu'ils étaient motivés à réaliser leur projet personnel, ces derniers se sont déplacés rapidement d'une salle à une autre, sans déranger les autres personnes présentes.

Évaluation de l'expérience : pour l'élève et pour l'enseignant

Au début, la préoccupation essentielle des enseignants avait trait à cette possibilité offerte aux élèves de leur laisser faire un choix entre plusieurs alternatives : d'une part, de distinguer entre agréable et utile, entre ce qui est facile ou difficile pour lui et d'autre part, de s'orienter entre une discipline où il est fort par rapport à celle où il a des difficultés. Mais leur travail en équipe et l'évaluation immédiate de la séquence leur a permis d'amener les élèves à comprendre le but de cette approche nouvelle et à assumer progressivement cette autonomie. En préparant l'organisation de la séquence du « travail à rythme individuel » (TRI), l'élève est indirectement placé dans une situation d'auto-évaluation et le choix devient pour lui un instrument de réflexion sur sa manière d'apprendre et sur le rythme de son propre apprentissage.

Dans le questionnaire de fin d'année administré dans quatre collèges, des classes de 4e et de 3e ont répondu avec les pourcentages les plus élevés aux questions suivantes :

- ➢ J'ai choisi la durée de mon travail pour chaque discipline :
  - – selon la difficulté 81 %
- ➢ Pour moi, le plus important était :
  - – de faire du bon travail 78 %
  - – de me sentir libre de choisir 75 %

Suite à notre analyse des réponses obtenues, nous constatons que la majorité des élèves ont réalisé la portée de cette proposition puisque c'est la difficulté du travail qui a été, pour 81 % d'entre eux, le critère du choix de leur organisation. Les réponses données à une question de contrôle le confirment :

- ➢ J'ai passé plus de temps à la discipline :
  - – où je suis fort(e) 17 %
  - – où je suis moyen(ne) 45 %
  - – où je suis faible 61 %

L'élève a changé son rôle puisqu'il connaissait à l'avance les tâches à faire, qu'il maîtrisait le rythme de son apprentissage et préparait un projet personnel. Il a ainsi changé son rapport au savoir et acquis un pouvoir sur son temps, donc parallèlement à l'enseignement du savoir en question. Un élève de 3e s'est ainsi exprimé : « Le temps que je choisis moi-même, je ne veux pas le perdre », et un élève de 4e a appelé ce temps « mon temps ». La réponse d'un élève de classe de 3e souligne les facteurs de sa motivation : « Je pense que ce moyen original d'instruire nous ouvre d'autres horizons et nous apprend à devenir adulte. Le TRI est devenu indispensable pour moi, car cela nous change du rituel monotone qu'est l'école. Je pense qu'il faudrait qu'il se développe sur toutes les classes. »

En ce qui concerne l'enseignant, ces diverses façons d'envisager l'enseignement ont un impact sur son rôle. C'est ce que nous allons considérer.

Au début, les enseignants s'inquiétaient autant de la capacité de l'élève à déterminer lui-même le temps nécessaire à son apprentissage selon ses besoins que de celle de faire face à l'éventualité de « rester seul dans une salle ». C'est pourquoi quelques enseignants n'osèrent pas appliquer la règle du jeu, soit l'obligation de donner à l'avance aux élèves la liste des tâches à effectuer. Puisque la confirmation de cette crainte n'a pas été validée par la pratique (bien au contraire), les enseignants furent sollicités amplement, partout, d'une manière très concrète parce que les élèves mieux informés quant au travail à faire se préparaient afin de leur poser des questions portant sur le contenu.

Cette réticence chez quelques enseignants est également révélatrice d'une tendance évidente, celle de conserver la maîtrise du temps, ce qui fait référence à leur difficulté à innover et à envisager un rôle nouveau. En effet, de nombreux enseignants sont portés à faire un transfert de leurs propres manifestations de résistance face à toute démarche innovatrice et ils anticipent alors peu de changements positifs dans le mode d'apprentissage chez leurs élèves. Alors que, selon un élève de classe de 3e, « les principales différences entre le cours habituel et le " TRI " sont à l'effet qu'il y ait plus d'initiative dans l'organisation du travail ; plus d'autonomie ; plus d'aide de la part des camarades et du professeur ; de meilleures relations entre les groupes ».

CONCLUSION

Le temps est un signifiant universel, une interaction qui doit relier le signifié et le signifiant, le fond et la forme, pour créer l'unité d'un acte, d'une œuvre d'art, d'une construction, d'un objet. Dans l'enseignement, cette correspondance devrait exister entre le savoir étudié, la pratique pédagogique

appliquée et la temporalité choisie. Mais la reproduction ininterrompue d'un temps normalisé, d'un rythme répétitif et d'un emploi du temps figé, tout au long de notre siècle et dans de nombreux pays, a entravé l'interaction entre les paramètres majeurs d'un apprentissage et ses aspects temporels. L'objectif majeur des recherches sur le « temps mobile » menées au collège et au lycée, c'était de reformuler le concept du temps hérité du XX^{e} siècle pour mettre en œuvre le paradigme du « temps approprié », donc variable, adaptable au contexte global d'une démarche d'enseignement, aux acteurs qui l'utilisent et, en premier lieu, à l'élève.

L'application de ce concept nouveau nous a incité à utiliser une pluralité de temporalités pour dégager les apports propres du temps, du rythme, de l'organisation au service d'un enseignement plus cohérent. La mise en pratique d'une pluralité de temps et de rythmes a favorisé la diversification des approches : « J'ai aimé le travail de groupe en mathématiques, les manipulations en physique, faire du théâtre en français et les sorties », dit un élève de classe de 4^{e}. Les résultats des évaluations des différentes expériences ont mis en évidence les aspects périmés de la démarche de l'« heure de cours » : le professeur a peu de temps pour créer une communication personnalisée avec l'élève, l'observer, l'aider immédiatement, et l'élève a peu de temps pour s'impliquer dans l'apprentissage de quatre à cinq disciplines dans une seule journée, puisque toutes ces activités requièrent du temps pour faire, pour participer et pour agir.

En ce qui concerne « la séquence à durée variée », rappelons-en d'abord les modalités : elle s'étendait de une heure à quatre heures ; elle fut mise à l'essai dans toutes les disciplines, au collège comme au lycée. La majorité des élèves consultés à ce sujet nous ont fait part précisément de leur appréciation quant à l'avantage d'avoir du temps à leur disposition pour réfléchir, pour appliquer les acquis, pour alterner en situation de classe entre le travail individuel et celui en groupe, pour communiquer avec leurs camarades et leur professeur, en fonction de durées et de rythmes mieux appropriés aux tâches fixées.

Pendant l'expérimentation, la notion de « la » bonne période, correspondant à une durée d'apprentissage unique, est devenue caduque après la confrontation avec le concept de la relativité dans la perception du temps. Nous nous apercevons que :

- pour le même élève, l'heure de cours peut être souvent longue quand son rôle consiste à beaucoup écouter tout en ayant peu de place pour faire, pour participer et pour communiquer ;

➢ en revanche, par exemple lors d'une séquence de trois heures, l'activité peut lui paraître courte quand il s'agit d'apprendre en cherchant et en communiquant, de remplir des tâches variées d'une manière active et de plus en plus autonome.

À cause de leur longue habitude d'une durée établie selon l'« heure », les enseignants craignaient naturellement la lassitude de l'élève si l'apprentissage se prolongeait au-delà, car ils ne tenaient pas compte de la motivation d'un élève plus impliqué dans son travail s'il joue un rôle actif, ce qui a pour effet de donner une intensité particulière.

L'alternance des « périodes » à rythmes accéléré-ralenti durant l'année est fondée sur le même concept du temps « approprié ». En l'occurrence, il s'agit d'éviter l'effet démobilisant d'un rythme de progression trop lent, trop rapide ou trop répétitif dans l'étude d'une discipline.

Le renversement de la pratique de la durée d'apprentissage identique a confirmé l'hypothèse que les durées et les rythmes multiformes, adaptés aux composantes majeures d'une démarche d'enseignement, sont des apports dynamiques au travail de l'élève et du professeur.

L'expérimentation du « travail à rythme individuel » (TRI) a mis en relief l'importance pour l'élève de pouvoir apprendre à son rythme en lui proposant un nouveau rôle, celui de choisir le temps à passer pour chaque discipline, pendant une séquence de trois à quatre heures. L'observation des enseignants et l'évaluation des élèves ont montré que la majorité d'entre eux était particulièrement motivée par l'attrait de l'autonomie et de la liberté, par leur apprentissage devenu plus efficace quand il se fait à leur rythme propre. Les élèves ont très rapidement compris qu'ils pouvaient atteindre leur but en s'organisant et ils se sont impliqués pour réaliser eux-mêmes le projet élaboré en considérant ce temps choisi non plus comme un fait imposé et subi, mais comme un moment qui leur appartient (« mon temps »). La mise en œuvre d'une pluralité de durées et de rythmes d'apprentissage impliquait un emploi du temps devenu « mobile » simplement par la participation des enseignants provenant de disciplines différentes à la maîtrise de leur horaire.

La structure en binôme ou en trinôme s'est mise en place si facilement que cet événement a déclenché une prise subite de conscience du fait que l'emploi du temps peut être adaptable par le professeur. En choisissant le découpage de son horaire, le professeur donne un sens à ce temps et rétablit l'interaction indispensable entre les paramètres d'un apprentissage et ses aspects temporels.

Pour le chef d'établissement, la planification d'un emploi du temps caractérisé par sa mobilité a représenté un enrichissement de sa tâche et une

rupture avec une organisation centralisée et pyramidale. L'implication de l'administration, notamment celle de l'adjoint du chef d'établissement, était une des conditions déterminantes de l'expérimentation. Plusieurs chefs d'établissement ont également contribué à la réflexion pédagogique, ce qui a ainsi donné un élan à l'innovation dans leur établissement.

Lorsque l'application des concepts appropriés aux composantes d'un apprentissage de l'élève (relativement à la durée, au rythme et à l'organisation prévisibles) a été entreprise, il a fallu amorcer parallèlement une révision portant sur les notions étroitement liées au temps, comme l'attention, la mémoire, l'oubli, le rythme, à la lumière des travaux scientifiques récents.

L'objectif de rompre avec le principe de rythme d'apprentissage unique, imposé et répétitif, pour libérer les apports spécifiques d'un rythme adapté, choisi, a été réalisé de différentes manières dans les démarches pédagogiques mises en œuvre :

- les modalités d'enseignement actives et de plus en plus autonomes pratiquées pendant la séquence ont eu pour effet que l'élève apprenait en alternant des rythmes individuels et collectifs ;
- la succession des séquences à durée variée a produit un rythme diversifié de la journée, donc également de la semaine ;
- en utilisant les « périodes » à rythmes accéléré-ralenti, le rythme de la progression des disciplines est devenu multiforme également dans l'année ;
- l'expérience de l'élève d'utiliser des durées et des rythmes d'apprentissage variés a permis le « travail à rythme individuel », l'élève choisissant l'organisation de certaines séquences.

Les réticences des enseignants sont apparues essentiellement sur deux plans, à savoir :

- **l'objet de la recherche** : manque de réflexion sur le temps, le rythme et le déroulement de l'emploi du temps et parallèlement, sur les notions liées au temps, comme l'attention, l'oubli, la biopériodicité, la chronopsychologie, etc.
- **la pratique pédagogique** : une formation insuffisante pour l'évaluation en général ainsi que pour les techniques de travail en groupe et la gestion de conflits avec les élèves

Au fur et à mesure que se déroulait l'expérimentation, de nombreux enseignants ont pris conscience que la question du temps ne se posait pas pour eux auparavant. Pour l'institution éducative, le temps était, depuis un siècle, une dimension parfaitement résolue dans l'enseignement secondaire. En revanche, la recherche du « temps mobile », ouvrant sur une réflexion

et des pratiques nouvelles sur les aspects temporels de l'enseignement secondaire, a eu des retombées en changeant les rapports que les acteurs entretiennent vis-à-vis du temps scolaire ; l'enseignant et l'élève qui se sont approprié leur temps ont acquis parallèlement une identité professionnelle élargie. Du fait que l'institution éducative n'a pas reformulé son concept de temps depuis un siècle dans l'enseignement secondaire, il est advenu inévitablement des blocages de plus en plus importants. Il est devenu essentiel :

- de se fixer de nouveaux objectifs tels que revoir les heures d'ouverture des établissements ; prendre en compte l'hétérogénéité des élèves ; utiliser les supports de la nouvelle technologie ; etc. et de prévoir ce qu'il faut en temps et en organisation pour le succès de ces démarches non associées à l'« heure de cours » ;
- de respecter davantage le rythme d'apprentissage des élèves en ne favorisant plus le maintien d'un temps normalisé, figé et subi par les acteurs.

Il en découle que temps, rythme et organisation inappropriés à la tâche comme aux acteurs deviennent un symbole de l'enseignement globalement inapproprié à ceux qui travaillent et vivent à l'école. C'est en ce sens qu'introduire dans l'enseignement le concept du temps « approprié » peut être un levier de changement des pratiques, des rôles, des relations, des communications, des organisations. Le temps remplira alors son véritable rôle et un enseignement nouveau, plus actif et plus motivant, verra le jour en ce troisième millénaire.

BIBLIOGRAPHIE

Bachelard, G. (1932). *L'intuition de l'instant,* Paris, Gauthier.

Barbier, R. (1996). *La recherche action,* Paris, Anthropos.

Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps,* Paris, Presses universitaires de France.

Husti, A. (1985). *Temps mobile*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.

Husti, A. (1994). *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement,* Paris, Institut national de recherche pédagogique.

Husti, A. (1999). *Dynamique du temps scolaire,* Paris, Hachette.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie,* Paris, Denoël-Gonthier.

Prigogine, L. et I. Stengers (1979). *La nouvelle alliance,* Paris, Gallimard.

Testu, F. (1989). *Chronopsychologie de l'enseignement et rythmes scolaires*, Paris, Masson.

CHAPITRE 6

Former à l'évaluation

Pour une analyse des pratiques du temps scolaire

Anne-Marie Gioux
Académie de Bordeaux, Bordeaux, France
(ce-ipr@ac-bordeaux.fr)

RÉSUMÉ

Appliquer la loi d'orientation de 1989 implique une mutation culturelle du monde scolaire français habitué à une gestion uniforme du temps d'études. Durées et échéances, validations, contrôles et examens sanctionnent de façon quantitative et terminale les parcours des élèves plus qu'ils ne les accompagnent de façon formative.

La formation initiale et continue a donc pour tâche prioritaire d'inciter les enseignants à une décentration innovante : abandonner une monochronie fondée sur le rythme magistral d'avancées dans le programme ou une synchronie des rythmes individuels au sein du groupe-classe, pour s'adapter aux besoins différenciés des élèves.

Des pratiques émergent, où la notion de projet fonde le remaniement des habitus temporels : la coutume normative de contrôle fondée sur la tradition imposée sans remise en cause laisse place à des procédures de contractualisation, à des temps finalisés sur des objectifs négociés, sur des itinéraires personnalisés.

En formation, cette évolution concerne à terme l'ensemble des acteurs du système et implique :

- *des modalités de travail où les novices expérimentent dans leur propre parcours la dimension d'un projet personnel avec évaluation intégrée à une action en équipe.*
- *des procédures d'observation et d'analyses pratiques.*

Les aspects temporels des situations éducatives et didactiques sont analysés « in vivo », « in vitro » et par analyse de documents vidéo. Il reste encore à trouver des pratiques de certification professionnelle qui soient compatibles avec la dimension de projet d'équipe, avec la conduite différenciée d'apprentissages, soutenus dans les classes par une évaluation cohérente avec les valeurs d'un système éducatif réellement démocratique.

Plusieurs conceptions de l'évaluation coexistent dans le système éducatif français, liées à l'histoire et à la culture pédagogique des différentes personnes concernées : les élèves eux-mêmes, les enseignants, les familles. On constate que l'évaluation n'est souvent que le nouveau nom donné à des opérations de contrôle, vérifications quantitatives terminales référant à une liste de savoirs ou de méthodes codifiés et normés. Elle peut aussi, dans la même école, mais dans la classe voisine, adopter le point de vue exclusif d'une auto-appréciation par l'élève de ses procédures et de ses résultats... Tour de Babel, l'institution s'accommode de ces différences internes, qui relèvent autant de choix idéologiques personnels que de routines dans l'acceptation ou le refus du changement. Dans la plupart des cas, les élèves, principaux protagonistes du jeu scolaire, ne sont guère pris en compte dans les rythmes d'apprentissage différenciés pourtant prévus par la Loi d'Orientation de 1989 et les Programmes de 1995 puis de 1999. Les maîtres vivent en effet comme une difficulté importante tout effort de décentration par rapport à la logique d'enseignement qui est la leur.

Or, la norme d'un développement standard, étroitement articulé au temps magistral transmissif, se révèle peu adaptée en fait aux rythmes d'apprentissage des élèves. De façon quasi symétrique, l'autovalidation est en revanche trop particularisante pour être reconnue certificative dans le cadre d'échéances temporelles sociales où s'inscrit nécessairement le système scolaire.

L'oscillation des praticiens entre ces deux modèles, l'un centré sur le temps institutionnel d'avancée dans les programmes, l'autre focalisé sur la seule dynamique temporelle personnelle des apprenants, révèle les enjeux d'une formation équilibrante pour la rénovation réelle des situations d'évaluation. La construction de représentations de l'évaluation plus complexes et plus valides, directement liées à la situation des apprenants, semble s'imposer désormais dans le cadre d'une formation – tant initiale que continue – à la pratique réfléchie (Schön, 1994) des enseignants :

- l'évaluation comme point d'interrogation sur les indices d'acquisition, sur la stabilité des acquis des élèves ;
- l'évaluation comme moment de formulation et de négociation de réponses par rapport aux besoins des apprenants.

Dans ces deux dimensions d'interrogation et de formulation négociée, l'évaluation peut se définir comme temps de réflexion et de prise de décision, traitement d'indices dans le cadre d'une situation-problème.

Dès lors qu'on ne confine plus le temps de l'évaluation en situation terminale et certificative, il peut retrouver pour les élèves et les enseignants sa dimension de variable positive et non plus seulement coercitive dans les

parcours d'apprentissage. Dans le lieu social spécifique de la classe, ce temps dédramatisé reprend la fonction de « constitution du lien social » que lui attribue Bachelard (1992). L'évaluation redevient une des interactions possibles et souhaitables entre pairs, entre adultes et enfants dans une situation sociale de co-construction de connaissances.

Composé de signes interprétables, de critères spécifiés et explicitement définis, le temps de l'évaluation constitue alors une alternative à d'autres moments scolaires : ceux de l'expérimentation, du jeu, de la recherche en action, de l'exercice au cours desquels le temps n'est qu'un paramètre quantitatif de l'action (le travail dure tant de temps, de jours, de semaines, balisage collectif de limites acceptées « vous avez dix minutes pour... »).

Le temps de l'évaluation, vécu comme moment de confrontation à l'institutionnel (certification, validation) ou à soi-même (formation, apprentissage), est en effet qualitativement différent d'un temps mesureur d'action. On le perçoit clairement à deux occasions dans le parcours des élèves : lorsqu'il y a émergence pédagogique d'un besoin de différenciation, l'élève ayant des acquis ou des lacunes atypiques par rapport au groupe-classe ou au programme (il va trop vite... ou trop lentement), et lorsqu'il y a émergence éducative d'une demande (quelquefois d'une exigence) de réussite précoce de la part des parents d'un élève.

Il est désormais reconnu que tous les élèves n'apprennent pas selon les mêmes modalités : ces rythmes et procédures variés peuvent être identifiés et pris en compte dans des stratégies d'enseignement adaptées, regroupant momentanément certains élèves en groupes de besoins homogènes ou hétérogènes en compétences. Or, le questionnement actuel des enseignants et des parents est encore majoritairement formulé en termes de capacités à « suivre » ou à être « en avance » sur un rythme uniforme (que Chevallard nommait en 1985 la « chronogenèse du savoir », élément socle de la transposition magistrale).

Si l'on veut passer d'un modèle de contrôle à un modèle d'évaluation, il est souhaitable de parvenir à concevoir un temps scolaire alternativement focalisé, tantôt sur une logique de planification monochronique de l'enseignement, tantôt sur une logique d'organisation polychronique des apprentissages.

Le temps de la re-médiation, nouvelle médiation vers une compétence visée, serait alors celui d'une mise en rythme de l'enseignement/apprentissage : variation dans la quantité, la présentation, la problématisation des apports de connaissances, ralentissement, dosage différent entre action et transmission, mobilisation par d'autres media et supports, complexification, accélération et autonomisation des parcours.

Dès 1975, Allal, Cardinet et Perrenoud situaient dans cette alternance temporelle le moment de l'évaluation : l'enseignant s'y trouve en position d'observateur. En donnant du temps aux élèves pour « vérifier comment... », « voir si... », « réfléchir sur... », il leur facilite d'autres appropriations métacognitives.

La première étape d'analyse du rôle de l'évaluation se fera à partir des pratiques actuelles en la matière. Puis, le rôle de l'évaluation sera reconceptualisé en fonction de connecteurs et d'organisateurs de temps. Des changements au niveau des habitus d'évaluation ne sont possibles que par une formation adéquate. C'est ce que la troisième partie de ce chapitre tentera d'établir avant d'apporter un éclairage nouveau sur le rôle d'évaluation dans l'apprentissage.

1. *UNE ANALYSE TEMPORELLE DES PRATIQUES*

L'analyse temporelle des pratiques se réalisera sous trois aspects : celui du rôle de l'évaluation comme rituel symbolique, celui du rôle du livret d'évaluation comme instrument assurant le flux d'information d'un cycle à l'autre et, finalement, celui du rôle de l'apport du conseil de cycle comme occasion de confrontation et de renouvellement des pratiques.

1.1. *L'ÉVALUATION CE2/6e/SECONDE : RITUELS SYMBOLIQUES ET MOMENTS-CHARNIÈRES*

Cette fonction de mise en rythme étant posée en objectif de formation aux pratiques évaluatives, l'analyse tirera parti d'études de cas relatifs à l'évaluation des acquis des élèves, telle qu'elle est pratiquée à l'heure actuelle à partir des éléments concrets qui la constituent au quotidien (moments, supports, méthodes).

Naguère, les compositions étaient une célébration périodique, scandant les périodes d'enseignement en fin de trimestre... les bulletins remplis par les professeurs de collège et de lycée, malgré des directives et des conseils récents (juillet 1999), semblent toujours jouer un rôle analogue, de jugement terminal plus que d'accompagnement des parcours. Quant aux distributions de prix, elles ont été remplacées dans leur fonction de clôture symbolique de l'année scolaire par les transhumances cérémonielles des « voyages éducatifs » de fin d'année : la société scolaire a sans doute besoin de ces repères, qui constituent son identité, sa culture, semblables à des marques de reconnaissance tribale.

C'est peut-être une des raisons pour lesquelles les évaluations de masse (CE2, 6e et seconde), dont les outils, les épreuves et les résultats ont été diffusés de façon synchronisée sur l'ensemble du territoire français n'ont pas tardé à devenir une sorte de rituel de rentrée, au moins pour l'enseignement élémentaire.

En effet, que ce soit à l'entrée au collège (6e) ou au lycée (seconde), alors que la fonction annoncée est identique – faire le point sur les acquis et les besoins – les réticences sont apparemment beaucoup plus fortes à adopter ces évaluations comme temps inaugural d'un nouveau curriculum. Moins d'un tiers des enseignants de collège d'une académie (enquête de 1999 sur des établissements secondaires de cinq départements) estime utile de faire passer ces épreuves, de prendre connaissance des résultats antérieurs (ceux de CE2 et du cycle 3) pour décider des ajustements nécessaires à leur enseignement.

1.2. *Un outil intéressant, le livret de l'élève*

Autre outil de balisage temporel, destiné à assurer la continuité du flux d'information entre cycles, entre enseignants d'un même cycle, le « livret d'évaluation » a plusieurs fonctions, qui sont rappelées dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (n° 15, 1995, p. 1361-1362). Peut-être est-il temporellement significatif que le « terrain » persiste à l'appeler « livret d'évaluation », alors que la dénomination officielle est « livret scolaire » ou « livret de l'élève ». Il est bon quelquefois de s'interroger sur les glissements de sens ainsi mis à jour dans la coexistence de termes apparemment synonymes. En effet, loin d'être rendu à l'élève dans un temps de réflexion partagée sur ses acquis et difficultés, le livret reste donc le plus souvent confiné dans une approche formelle, administrative plus que pédagogique.

Les procédures et critères de validation des acquis étayant la gestion d'une scolarité organisée en cycles de durée variable, et celles de la communication régulière avec les familles, pourraient être effectivement assumées en y associant consciemment les élèves eux-mêmes, notamment au cycle 3, et au fur et à mesure des apprentissages. Mais l'élève reste le grand oublié du partage des informations, le moins bien associé à l'analyse et au traitement de ses propres difficultés : il continue à subir des orientations éducatives, pédagogiques, plus qu'à contribuer activement et consciemment à la construction de son parcours d'apprentissage, encore que la notion de projet personnel de l'élève soit très clairement énoncée comme priorité dans les classes de lycée où s'effectue l'orientation.

L'enfermement de la communication (des résultats, des notes) dans les rythmes traditionnels de fins de trimestre lui fait perdre de son pouvoir évaluatif, en lui donnant la place et le rôle d'une sanction (positive ou négative, mais sans grande incidence possible en termes de re-médiation didactique...).

Pourtant, en évitant de « massifier » le moment des évaluations (pas tout le monde en même temps, pas sur les mêmes situations, pas sur les mêmes compétences), en intégrant le point de vue évaluatif à différents moments d'enseignement/apprentissage, on aurait quelque chance de transformer cette sanction en scansion, en respiration, en pulsation des rythmes d'acquisition.

C'est pourquoi de nombreuses équipes académiques, de circonscription, de cycle, d'école ou d'établissement se sont donné pour tâche de rapprocher le livret de son destinataire le plus immédiat : l'élève.

L'analyse comparative des outils créés par ces équipes se révélerait sans doute utile, en ce qu'elle pourrait procurer aux praticiens des modèles alternatifs à ce qu'ils connaissent (les contrôles), à ce qu'ils ont vécu comme élèves ou étudiants et à ce qu'ils ont tendance à faire revivre à leurs classes.

Ainsi, au cycle 3 et quelquefois bien plus tôt dans des procédures contractuelles, on a mis en œuvre des stratégies permettant à l'élève de fixer, en accord avec l'enseignant, les buts à atteindre, les compétences à construire, les modalités de réalisation des tâches. Ces pratiques d'anticipation conjointe sous forme de plans de travail personnalisés pourraient même faire partie des cursus différenciés offerts en formation initiale, en réponse aux besoins hétérogènes des étudiants.

En effet, dans ce temps d'énonciation explicite d'objectifs dont on partage la visée s'effectue un positionnement valorisant des apprenants ; se joue alors un des éléments les plus importants de l'évaluation : l'implication de chaque membre d'un groupe dans un programme de travail et, de ce fait, la mobilisation active de toutes ses capacités cognitives (Monteil, 1990).

Ces formes de métacognition sont envisageables même pour des élèves jeunes : on peut trouver ainsi de modestes pratiques de dialogue formatif autour d'un plan de travail destiné à être évalué, en CM2, en 4e, et aussi dès la Grande Section de l'école maternelle, avec des enfants de 5 ans ! Le tableau 1 illustre un plan de travail.

TABLEAU 1
Exemple de plan de travail proposé à des élèves de cycle 2 (5 à 7 ans)

NOM	**Prénom**
Plan de travail pour la période du 8 au 15 novembre (de 3 à 6 jours)	
Tâches prévues	***Modalités de travail***
1. Reprendre les différents textes (5) appris par cœur depuis la rentrée	Temps nécessaire : 4 minutes par texte, en se servant du sablier pour vérifier le temps passé
* s'entraîner à les lire sans erreur et avec expression	Pendant la fin de la matinée, les mardi et jeudi de la semaine.
* mettre toutes les liaisons nécessaires	Outils : magnétophone (à utiliser pendant 20 minutes au total). Des enregistrements d'essai sont possibles ; on peut garder le premier essai en mémoire pour vérifier la différence avec le dernier enregistrement
* pouvoir en dire au moins deux de mémoire et sans aide	Forme de travail : seul pour les poésies 1, 3, 5
	Avec Benjamin pour la 2 et la 4 (à dire en dialogue et en chœur)
2. Réalisation du dossier sur les volcans	Temps prévu pour chaque séance : 15 minutes
* Prévoir trois pages de textes/images	Répartir le travail en 4 séances
* Alterner croquis et photos (à scanner)	Recherche sur l'ordinateur (Encyclopédie) et à la bibliothèque
* Trouver deux récits (l'un de fiction, l'autre de témoignage) concernant les volcans	Travail en équipe avec Gaël et Sylvain
3. Recopier l'affichage sur l'estran pour le journal	10 minutes
	Lundi de 13 h 30 à 13 h 40
	Utiliser le traitement de textes
	Travail seul
AUTO-ÉVALUATION À MI-PARCOURS : A. Ce que j'ai fait (10 novembre) B. Ce qui me reste à faire	ÉVALUATION AVEC LE MAÎTRE au 18/11

Il est permis de penser d'ailleurs qu'un enfant capable de structurer ainsi par rapport à ses tâches une réflexion d'anticipation puis de rétroaction peut être considéré comme prêt à entrer dans le temps des apprentissages et enseignements systématiques du cycle 2 (5 à 7 ans).

La position assignée à l'élève est alors celle d'un partenaire conscient et responsable et non celle d'un exécutant sans initiative. À mi-parcours, sa réflexion est soutenue, guidée, mais il n'y a pas de sanction.

Cette évaluation, vécue comme retour sur une démarche, sur un résultat, par rapport à un objectif explicite, suppose l'intériorisation par tous les partenaires – enseignants, enfants, familles – d'une maîtrise temporelle : l'engagement dans la durée d'une construction intellectuelle complexe, faite d'accélérations ou de régressions.

Les premiers livrets proposés par le ministère de l'Éducation Nationale ont été jugés très lourds d'utilisation : ces jugements révélaient surtout les représentations de ceux qui n'envisageaient de s'en servir que de façon monochronique, en fin de trimestre, et pour tous les élèves simultanément sur toutes les compétences. Il y a dans ces livrets quelques notes (remarques) au bas des premières pages qui auraient mérité plus d'attention qu'on ne leur en a accordé en général : il y est question, notamment, des variations temporelles envisageables pour la vérification des compétences.

De façon claire, il y est spécifié qu'on peut se situer de façon immédiate ou différée par rapport aux périodes d'apprentissage et que toutes les rubriques ne sont pas à renseigner simultanément. Or, cette souplesse d'utilisation a été peu mise à profit, parce qu'elle ne correspond pas à la culture dominante du temps scolaire. Les actes d'évaluation qui auraient pu perdre en solennité pour gagner en force d'interaction par rapport aux tâches d'enseignement/apprentissage, en sont donc encore très souvent dissociés. En effet, c'est surtout lors des conseils de cycles, perçus et vécus comme instances terminales certificatives, que l'évocation de l'évaluation est la plus fréquente.

1.3. *Les conseils de cycle : le sens d'une instance*

Il convenait d'éviter que ces conseils ne reproduisent dans l'enseignement du premier degré le fonctionnement souvent décrié des conseils de classe qui se tiennent en fin de trimestre au collège et au lycée à partir des notes « sanctionnant » les résultats des élèves.

Cependant, on constate que des représentations anciennes des curricula (à une année scolaire correspond une classe d'âge et une partie du programme) pèsent encore sur leur fonctionnement : ils sont des temps forts de confrontation, de transmission de procédures et de discours entre enseignants « chevronnés » et novices, de renforcement des modes normatifs de pensée et d'action, très présents chez tous les partenaires institutionnels, même hors du contexte des examens. D'où la faible proportion des

propositions d'aide pédagogique, des décisions de « raccourcissements de cycle », d'où la propension à situer les conseils de cycle de préférence en fin de période, à n'y échanger que des constats.

C'est dans ce contexte que sont traitées dans le premier degré les demandes parentales d'accélération du cursus, formulées en termes de « passages anticipés » (de Moyenne Section en Cours préparatoire, par exemple). C'est là aussi que se décident « redoublements » ou « maintiens ». Et l'on pourrait en formation, par études de cas, enregistrements et jeux de rôles, vérifier pourquoi ces appellations obsolètes ont tant de mal à disparaître des discours et des pratiques ; peut-être parce qu'elles correspondent à une représentation du temps scolaire où l'évaluation n'est pas perçue dans son rôle de connexion stratégique, par validation mutuelle des rythmes d'éducation et d'enseignement avec les rythmes d'apprentissage ?

2. *L'ÉVALUATION, SES RÔLES DE CONNECTEUR ET D'ORGANISATEUR TEMPOREL*

Il est possible de situer l'évaluation dans son rôle de connexion et de mise en cohérence de trois plans complémentaires de la situation scolaire, telle qu'on peut la définir à partir des éléments de la « Nouvelle Politique pour l'École » mise en place depuis 1989 en France (Gioux, 1993).

2.1. *ARTICULATION DU PLAN ÉDUCATIF ET DU PLAN PÉDAGOGIQUE*

Dans le cadre du projet d'école, l'évaluation aura pour fonction d'articuler le plan éducatif et le plan pédagogique :

- en mettant en évidence l'appréciation nécessaire du développement à moyen terme des compétences transversales (savoir-être, comportements, méthodes de travail), à l'aide du livret de l'élève et de fiches-navettes mises au point en concertation avec les divers intervenants (associations, aides-éducateurs recrutés sur contrat limité, personnels municipaux).

Dans le contexte tout récent des réflexions et recherches menées (Institut national de recherche pédagogique) sur la Charte pour bâtir l'école du XXI^{e} siècle, sur le Collège des années 2000, ou sur la rénovation des Lycées, ces outils interfacés sont les seuls moyens d'assurer la cohésion et la cohérence éducative (visées et finalités liées à une école laïque, obligatoire et démocratique) des différentes personnes cautionnées par l'institution pour intervenir auprès des enfants.

Évaluer périodiquement l'impact des actions mises en œuvre et se soucier à ce moment-là de leur intérêt éducatif pour les élèves, de l'avis et de l'opinion de ces derniers est une précaution, une méthode, une garantie contre les dérives activistes ou mercantiles :

- ➢ en rappelant qu'un projet n'est pas un agrégat d'actions disparates, mais qu'il se réfère exactement aux programmes de l'école (l'évaluation inaugure alors un processus de contractualisation entre les personnes) ;
- ➢ en visant à assurer une information réciproque de tous les acteurs sur les échéances, étapes et rythmes des actions prévues (l'évaluation ponctue les moments-clefs de réalisation) ;
- ➢ en étayant les réunions de la communauté éducative pour assurer les continuités nécessaires entre les cycles, pour éclairer les décisions prises dans le respect des besoins constatés chez les élèves, de leurs capacités, de leurs intérêts (orientation notamment).

2.2. *Articulation du pédagogique et du didactique*

Dans le cadre du projet de cycle, l'évaluation aura pour fonction d'articuler le pédagogique et le didactique[1] :

- ➢ en permettant de réfléchir en équipe sur les situations d'enseignement (périodes de travail, programmations, rythmées par des moments de vérification/validation/probation, à l'aide d'outils, de tests élaborés en commun, classeurs de cycles réunissant des préparations de classe partagées) ;
- ➢ en élucidant les critères de personnalisation des parcours (à quel moment de l'année organiser de préférence des groupes de besoin, avec quelle fréquence dans la semaine de travail, pour quelle durée de stabilité dans un groupe ?) ; l'évaluation des acquis des élèves, en cours d'apprentissage – sans attendre un échec patent, ou répété, en fin de module d'apprentissage a pour fonction de savoir prendre des décisions à temps, sans atermoiements ni confiance exagérée dans le remède du temps qui passe ;
- ➢ en facilitant la cohésion interne du travail en équipe de cycle : les ateliers, gérés en décloisonnement de classes (selon des choix méthodologiques ou des programmes de travail personnels, selon

1. Nous référons dans ce découpage à ce que Leinhardt (1986) appelait « le double agenda de l'enseignant », médiation par l'adulte des interactions immédiates et informelles des élèves, en simultanéité de préoccupation avec le respect du plan d'études *a priori* que le maître s'est donné comme guide didactique.

le souhait des enseignants et enseignantes et celui des élèves) sont ainsi régulés dans une avancée synchronisée de façon à ce que leur échéance puisse coïncider.

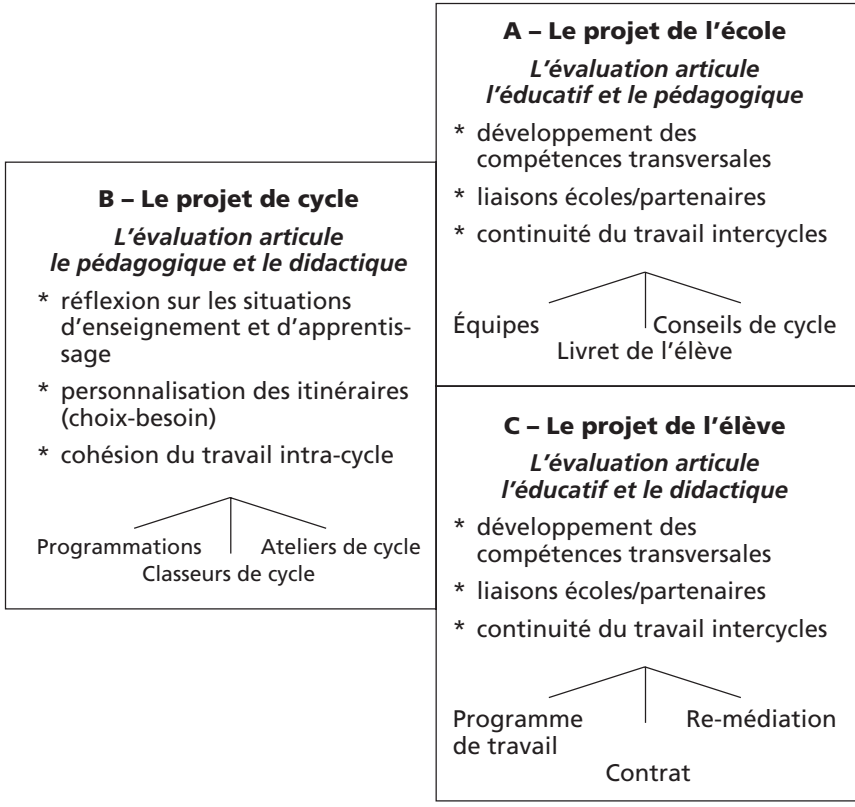
2.3. *Établissement d'un lien entre l'éducatif et le didactique*

Dans le projet de l'élève, l'évaluation a pour visée d'établir un lien entre le domaine de l'éducatif (formation de la personne sociale) et le didactique (formation du sujet épistémique) :

- en rendant l'élève conscient des buts à atteindre, de sorte qu'il s'implique et construise un sens pour les tâches qu'on lui propose. L'évaluation, regard positif sur les potentialités d'adhésion et de compréhension des élèves dans leur diversité, est alors susceptible de réaliser la mise en synergie des volontés de réussite ; celle de l'enseignant et de l'enseignante, et celle de l'apprenant et de l'apprenante accédant à une position réelle de métacognition. La définition de procédures contractuelles (Gioux, 1997) inclut donc la négociation des modalités de réalisation, la planification conjointe des étapes à gérer ;
- en associant les compétences notionnelles à parité de valeur avec les compétences méthodologiques et transversales (s'organiser, coopérer, surmonter des difficultés, imaginer des solutions nouvelles, supporter la compétition) ;
- en définissant la part d'engagement qui revient à l'enseignant et à l'enseignante, en termes de procédures, de temps consacré, d'attitudes facilitatrices d'apprentissages explicitement liés à l'évaluation elle-même, en tant que processus d'élaboration d'un jugement. L'adulte-référent et modèle est garant de la fiabilité des critères, de la dévolution de la situation de co-évaluation aux novices, de la validité du projet, recevable dans une société plus vaste que la société scolaire, utile aux objectifs de certification.

La figure 1 offre une vue simplifiée de ce que nous venons d'exposer.

FIGURE 1
L'évaluation, connecteur et organisateur temporel des situations d'enseignement/apprentissage



En A, l'évaluation connecte, pour les concilier, des temporalités hétérogènes, à la frontière entre temps social et temps scolaire.

En B, l'évaluation organise les temporalités internes de l'école pour passer d'un temps faussement homogène, celui de l'enseignement géré en monochronie frontale, à un temps harmonisé et concerté, celui du travail en équipe de cycle mis au service d'apprentissages à rythmes variables.

En C, l'évaluation connecte en temporalité conjointe la planification magistrale et les stratégies différenciées des apprenants.

3. *L'ÉVALUATION COMME HABITUS TEMPOREL À CONSTRUIRE : QUELLE FORMATION ?*

Les enseignants du système scolaire français ont eu à s'approprier depuis 1989 des dynamiques temporelles qui étaient relativement nouvelles : étaler de façon pluriannuelle une planification d'action collective comme les projets d'école et d'établissement constitue déjà une étape délicate ; dissocier en préparation la chronogenèse des savoirs de l'unité de durée que procure l'année scolaire se révèle plus difficile encore, tant la pensée pédagogique et didactique des maîtres est informée par ce qu'ils ont vécu eux-mêmes en tant qu'élèves, par cet habitus formel qui modèle leur pensée professionnelle.

Perrenoud (1984) en montre bien les incidences temporelles : collectivisation du temps, routinisation des conduites en fonction d'un curriculum caché qui réunit dans l'implicite le maître et certains de ses élèves.

L'évaluation, qui implique effort d'élucidation, accès à l'explicite, s'oppose à ce fonctionnement souterrain de critères d'excellence et devrait conduire à gérer la classe en temporalités personnalisées, brisant les habitudes de monochronie frontale.

La différenciation stratégique définissant une polychronie des parcours d'apprentissage est une voie de travail exigeante : elle est difficile à concevoir en préparation (prévoir plusieurs modes d'accès à une notion, plusieurs types de séances, plusieurs étapes, avec des décrochages en autonomie pour les élèves les plus rapides et non pour les plus lents comme c'est souvent l'usage), délicate à mettre en œuvre dans un temps trop compartimenté, comme Husti l'a fort bien étudié dès 1985, notamment pour les élèves du cycle d'adaptation des collèges.

Ces obstacles circonscrivent le champ d'une formation qui s'avère nécessaire. En matière d'évaluation, le ministère de l'Éducation Nationale a innové en imposant, dès 1989, une formation aux enseignants concernés par les évaluations de masse. En ce qui concerne les savoirs-praticiens, nous avons proposé en formation (enseignants en élémentaire et maternelle, classes rurales), en 1998, de construire une alternance qualitative entre situations à faire vivre aux élèves, ainsi qu'on peut le voir dans l'encadré ci-après :

1. Évaluations **en situations fermées** (de type exercices d'entraînement) à privilégier pour apprécier, en temps fixé et limité :
   – les capacités de mémorisation (comptines, poésies, courtes saynètes de théâtre, jeux de téléguidage) ;
   – les capacités à utiliser des aides (affichages, livrets méthodologiques, aide-mémoire, manuels laissés à la disposition des élèves) ;
   – la réponse, sous forme d'un résultat obtenu rapidement, fiable, obtenu selon des procédures économiques en énergie, ou canoniques – c'est-à-dire selon un modèle dégagé en apprentissage, choisi pour sa congruence parmi beaucoup d'autres stratégies de résolution explorées.
2. Évaluations **en situations semi-ouvertes** (de type situation-recherche) où des savoir-faire doivent être réinvestis individuellement après découverte collective pour apprécier en temps de réalisation souple et personnalisé par contrat :
   – les capacités en production d'écrits ;
   – les capacités de tri d'information en recherche sur documents ;
   – les capacités de coopération sur une tâche de création impliquant une distribution d'outils, de rôles.
3. Évaluations **en situations ouvertes** (de type ludique) en temps de travail autonome, ou en transferts d'un champ disciplinaire à un autre :
   – la capacité à trouver des moyens « sociaux » pour garder la trace d'un événement, d'une information, d'une émotion (texte, image, photo, croquis, schéma, enregistrement...) ;
   – la capacité à créer des outils correspondant à un projet personnel (récupérer, transformer, détourner) ;
   – la capacité à gérer des attentes, des délais liés aux interactions avec autrui, aux contraintes techniques.

Malgré cet effort, le problème crucial de l'ajustement temporel de l'enseignement aux rythmes variés d'apprentissage reste le moins bien abordé en formation. Les formateurs ne peuvent, pour traiter ces problèmes, qu'entrer dans le détail des « bricolages » pédagogiques personnels complexes que les enseignants se sont construits au fil des années.

Pour ce faire, en croisant avec les trois types de situations définies plus haut, nous avons conçu un protocole de contractualisation minimale, pour que les enseignants et les enseignantes s'habituent progressivement à élucider *a priori* avec les élèves, pour les évaluations mises en œuvre :

- ➢ les critères de réalisation (démarches) ;
- ➢ les critères de réussite (résultats et démarches) ;
- ➢ les critères d'efficacité (temps de mobilisation cognitive optimal, de réalisation matérielle ordonnée et soignée, de coopération et de contradiction éventuelles, de validation par recours à des aides).

3.1. *Les critères de réalisation*

Les praticiens à former ne se satisfont pas de généralités dans ces occasions : si on leur suggère des procédures nouvelles, ils les testent mentalement (« l'essayage mental » dont parle Huberman à propos des innovations auxquelles les enseignants sont confrontés). Ils trient, comparent, et l'essentiel de leur travail cognitif, de leur énergie psycho-affective s'investit dans divers scénarios de contextualisation où le principe de réalité économe de chacun entre en conflit avec les possibilités de remaniement envisageables :

- ➢ plans de travail personnalisés pour des groupes d'élèves gérés en temps successifs selon leurs besoins ;
- ➢ emplois du temps variables selon les périodes de l'année ;
- ➢ alternances sur la journée ou la semaine de groupes de tâches (à gérer sur le court et le long terme) et de besoins (immédiatement traités à partir d'observations et d'évaluations) avec des séances où l'apport magistral est prédominant.

Il a été très intéressant de constater que ce sont les classes rurales, comportant souvent plusieurs divisions d'enfants d'âges différents (quelquefois jusqu'à quatre, voire six divisions, de 5 à 12 ans), qui se sont montrées les plus réceptives dans cette diffraction horaire proposée par la recherche éducative, pédagogique et didactique contemporaine.

Il est vrai que la tradition rurale française a construit des habitus scolaires particuliers sur lesquels toute la réflexion novatrice du début du XX^{e} siècle s'est appuyée.

Si Freinet a pu créer le modèle des ateliers et des relations entre pairs qui relèvent du modèle de la co-gestion et du compagnonnage, c'est parce qu'il vivait un temps peu cloisonné, ni entre champs disciplinaires, ni entre personnes. La transversalité de certains apprentissages, qui s'appuie sur le long terme des expériences partagées et des erreurs analysées, s'épanouit mieux dans le temps de la polyvalence magistrale tel qu'il est vécu à l'école primaire.

Si la formation prévoit une approche modélisante par rapport à ce qu'elle veut promouvoir, c'est-à-dire si elle met chaque formé en situation

de vivre un parcours de formation personnelle appuyé sur une analyse réflexive de ses propres pratiques, elle fonde un renouvellement pragmatique endogène, qui part des acquis et pratiques de la personne concernée, ce qui réduit les risques de plaquage ou de résistances.

3.2. *Les critères de réussite*

Il y aurait donc à faire vivre aux formés des pratiques d'auto-évaluation, l'énoncé de critères d'appréciation, la polychronie des parcours, des contractualisations, qui faciliteraient la construction ultérieure d'outils, de méthodes, de démarches évaluatives plus cohérentes.

On peut donc analyser les difficultés rencontrées par les novices à la lumière de leur expérience antérieure d'élèves puis d'étudiants dans les centres de formation.

De fait, le modèle transmissif universitaire s'accommode peu de la souplesse nécessaire aux parcours diversifiés dont les apprenants-étudiants auraient besoin. Le cours magistral reste encore un mode de travail majoritaire, y compris en formation professionnelle, et surtout lorsqu'on se destine à enseigner en second cycle des lycées ; c'est de ce niveau que les étudiants gardent le souvenir vivace puisqu'il s'agit de leur plus récente expérience personnelle du monde scolaire.

Le module temporel des 55 minutes joue pour les novices un rôle de cadre mental hérité sans discussion ni essais contradictoires, souvent présenté comme un carcan, mais adopté comme pratique irréfutable et non négociable.

La mise en œuvre d'autres expériences du temps a été quelquefois vécue en formation initiale[2] : une semaine d'« intégration » initiale au cursus vise à permettre au groupe des formés une prise de conscience de la dynamique affective et psychologique sous-jacente à tous les effets d'apprentissage ; d'autre part, elle facilite le développement dans le temps long d'un projet d'études par groupes d'intérêt, reposant sur des attitudes de recherche et de résolution de problèmes.

Cette procédure de travail, qui fait vivre aux novices un temps symboliquement inaugural dans leur curriculum professionnel, est aussi un temps de non-cloisonnement disciplinaire, particulièrement éclairant en ce qui concerne les démarches de projet et leur utilité didactique.

2. Témoignage de madame Valentin, professeure de mathématiques, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) à Antony, Promotions 1996-1997-1998.

L'étude de cas concrets (évaluation de devoirs, corrections en double aveugle, moments de prise de décisions variables dans leurs délais et leur latence d'exécution) est souvent vécue traditionnellement à partir de visites de classe. Ces visites constituaient naguère un temps important de confrontation en regards croisés (plusieurs stagiaires et le professeur assistaient au déroulement de la même séance de classe). Étayées de quelques guides d'observations ou de recommandations peu structurées souvent – ces visites introduisaient le temps d'une analyse contradictoire entre experts, l'un qui assurait le déroulement de la séance, l'autre qui observait professoralement et le groupe de novices, elles induisaient la dimension d'une interprétation évaluative, en différé, et de façon contradictoire entre ceux ou celles qui savent et ceux ou celles qui apprennent.

À l'époque, ces moments n'ont que rarement mis en valeur le rôle évaluatif d'un regard distancié ; conformément au modèle didactique dominant, il s'agissait surtout de vérifier l'adéquation entre la planification a priori du déroulement de la séance et la réalité observée ; on y expérimentait peu de pratiques d'analyses décentrées de la perspective temporelle magistrale (tenir les élèves en haleine ou en respect pendant le temps fixé pour l'observation étant la marque de l'efficacité).

Ces visites évoluent depuis quelques années, les classes d'application[3] disparaissant peu à peu, et sont transformées en « analyses de pratiques » à partir de témoignages de stagiaires. Malheureusement, la dispersion des lieux de stages, la fragmentation en sous-groupes difficiles à accompagner dans leur démarche de prise d'indices, rendent toute restitution et toute analyse ultérieure très fragile, en fonction des capacités de formulation et d'explicitation du novice, comme de l'empathie et des inférences des formateurs.

La formule de classes expérimentales – équipées de circuits intégrés de télévision permettant le tournage en continu puis le visionnement a posteriori des séances filmées – est toujours utilisée ; elle est coûteuse en matériel et en temps de visionnement, mais elle constitue incontestablement une approche fidèle du continuum temporel dans lequel s'inscrit nécessairement toute analyse de pratiques sérieusement menée.

3. On appelle « classes annexes » ou classes d'application des classes dont le ou la titulaire est le plus souvent un enseignant confirmé ou une enseignante confirmée, ayant obtenu le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Maître Formateur (CAFIMF). Ces classes étaient systématiquement annexées (d'où leur nom) aux anciennes Écoles Normales, où elles servaient de terrain d'application ou de démonstration pour les notions, procédures et démarches expliquées en cours théorique.

L'évaluation et ses aspects chroniques, insérés dans le cours des échanges entre pairs ou à l'occasion d'un aparté entre l'enseignant ou l'enseignante et un élève, peut alors recevoir un traitement analytique judicieux, qui met bien en évidence et explicite la fonction régulatrice dans l'avancée des savoirs et des savoir-faire.

Les mimiques et les gestes, qui constituent un substrat non négligeable des attitudes évaluatives (de la moue dubitative au froncement de sourcil suspicieux ou au geste excédé, pour ne pas évoquer les interjections lassées ou admiratives, ironiques ou réelles), ne sont possibles à appréhender qu'à partir d'enregistrements vidéo, dont l'utilisation en formation devient de plus en plus fréquente et pertinemment théorisée[4].

Un travail de ce genre, comme mise à distance cognitivo-affective, conduit de plus à soulever les problématiques de l'autorité et du pouvoir qui renvoient chacun, via les choix pédagogiques qu'il adopte, aux finalités éducatives de son travail d'enseignant, réalisant ainsi une formation professionnelle qui serait aussi une formation personnelle (Gioux, 1999).

3.3. *Les critères d'efficacité*

Nous avons personnellement utilisé dès 1992 cette procédure en formation de formateurs : à partir d'enregistrements vidéo de séances de classe (par exemple, création d'un conte musical par les enfants de cycle 2), le groupe de stagiaires est subdivisé en autant de sous-groupes que de paramètres d'analyse de la situation.

Chaque groupe a pour mission d'apprécier (de donner du prix, de pondérer un acte de parole en fonction de critères précis et non de juger, d'évaluer, et non de contrôler) les modalités de mise en œuvre sous un angle particulier (Tochon, 1996) : durée et fréquence des interactions entre élèves, des interactions entre adulte et élèves et de l'utilisation des outils mis à disposition ; temps d'activité pour tel ou tel enfant ; gestion générale de la durée d'efforts demandée ; temps particuliers de reprises individuelles sur besoin constaté ; moments collectifs.

En entraînant ainsi les formés à une analyse chronodidactique, on peut leur donner l'expérience d'une analyse évaluative reposant sur d'autres critères que ceux dont ils ont l'habitude, ce qui peut les accoutumer à des réinvestissements ultérieurs. C'est un nouvel habitus temporel à construire,

4. Notamment M. Altet, professeure au Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes.

réactualisé en fonction de la place nouvelle donnée aux apprenants : en effet, dans un monde traditionnellement monogéré à partir de l'expertise – ou des routines – magistrales, l'évaluation transforme notre regard en attention positive. Les élèves sont ainsi appréhendés dans leur variabilité intrinsèque (sautes d'humeur, fluidité de l'attention, labilité des motivations, moments de concentration ou de dispersion), et dans les variances extrinsèques dont les enseignants sont porteurs : ralentissement du débit langagier lié à un moment d'explication, temps de mise en schéma illustratif ou démonstratif au tableau, exemple donné au rétroprojecteur, tempo de découvertes personnelles par action et expérimentation des élèves, rythmées par des phases de prises de notes, décisions par étapes négociées, retours en arrière pour valider démarches ou résultats, accélérations en synthèses.

Entre ces temporalités souvent antagonistes, la rencontre fructueuse peut aussi surgir au détour d'un temps de silence magistral, si souvent exclu des classes, considéré comme temps mort ! Or, pour l'élève qu'on « prend le temps » d'écouter, il y va, en somme, d'une forme de respect.

CONCLUSION

L'évaluation, telle qu'elle existe et évolue dans les différents niveaux du système éducatif français ne peut être considérée comme une fin en soi : organisatrice d'une cohérence d'ensemble, elle est l'élément médiateur qui permet de distinguer, mais aussi de relier et de combiner les différents plans essentiels sur lesquels évoluent les élèves : accès à une identité sociale et culturelle d'élève qui passe par la définition d'un « temps des études » (Verret, 1975) où l'on a droit à l'erreur, accès à des savoirs codifiés nécessaires pour être reconnu dans des acquis scolaires temporaires ou permanents, accès enfin à des compétences méthodologiques et comportementales qui faciliteront la réactualisation, le renouvellement, la création de savoirs nouveaux par l'échange, la confrontation, l'exigence intellectuelle.

En réaffirmant que l'évaluation est porteuse de valeurs éducatives « à long terme » autant que de technicité exigeante, on redonne aux domaines scolaires où elle s'applique leur dimension essentielle : préparer les élèves à une vie humaine complexe où l'attribution de sens n'est pas réservée à une élite ou à des spécialistes, mais relève d'une responsabilité personnelle que chacun aura élaborée durant ses années d'apprentissage.

Faire que la formation professionnelle fasse parvenir chaque praticien à une « ré-évaluation » de ses savoirs, grâce à un double mouvement d'introspection puis de partage des significations dans une co-construction critique, permettrait peut-être de mieux leur rendre sensible l'intérêt d'un temps rendu à l'apprenant lui-même, auteur de son parcours de formation.

BIBLIOGRAPHIE

Alall, L., J. Cardinet et P. Perrenoud (1975). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, P. Lang.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants,* Paris, Presses universitaires de France.

Bachelard, G. (1992). *L'intuition de l'instant*, Paris, Stock.

Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.

Gioux, A.-M. (1993). *Projets d'école et représentations du champ d'action chez les enseignants,* Thèse de doctorat inédite, Université de Toulouse-le-Mirail.

Gioux, A.-M. (1997). « Vers des procédures contractuelles pour apprendre à vivre et à travailler à l'École Primaire », *Animation/Éducation*, *137*, mars, p. 34-37.

Gioux, A.-M. (1999). « The pleasure of mirror games : References to the field in educational video feedback », *International Journal of Applied Semiotics*, *1*, Ottawa, Legas.

Husti, A. (1985). *Le temps mobile,* Paris, Institut national de recherche pédagogique.

Leinhardt, G. (1986). « Math lessons : A contrast of novice and expert competence », dans F.V. Tochon et H. Munby (1993), « Novice and Expert Teacher's Time Epistemology : A Wave Function from Didactics to Pedagogy », *Teacher and Teacher Education, 9*(2), avril, p. 205-218.

Monteil, J.-M. (1990). *Éduquer et former, perspectives psycho-sociales,* Grenoble, Presses universitaires.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz, p. 257ss.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réfléchi*, Montréal, Logiques.

Tochon, F.-V. (1996). « Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée », *Revue des sciences de l'éducation* 22(3), p. 467-502.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*, Paris, Champion.

CHAPITRE 7

Enseigner en Suisse

Un rapport au temps empreint de tensions spécifiques

Anne Reviol
Secteur primaire, Genève, Suisse
(anne.reviol@bluemail.ch)

RÉSUMÉ

L'article propose une réflexion sur le temps vécu par les enseignants du primaire dans leur pratique. Il aborde ainsi la problématique des difficultés qu'ils vivent aux prises avec l'organisation du temps scolaire. Suite à une recherche effectuée en 1999, il est possible de discuter de certains des résultats obtenus. Ainsi, un travail d'induction a permis à l'auteure d'identifier onze sources de tension inhérentes au rapport au temps de l'enseignant.

Celles-ci sont définies par deux pôles conflictuels qui mettent en lumière les éléments déclencheurs de ces tensions. Après avoir donné les définitions des concepts centraux, les sources de tension sont définies, puis commentées et discutées à la lumière

d'apports théoriques. Mais ceux-ci éclairent avant tout les propos d'enseignants interrogés, car c'est sur cela que s'est principalement basée la réflexion de l'auteure. Une large place est donc donnée à la parole de l'enseignant, ce qui permet des allers-retours fréquents entre théorie et pratique.

Identifier des sources de tension n'est pourtant pas l'objectif final de cet article. Ainsi, une partie est consacrée aux solutions proposées par les enseignants pour optimiser leur gestion du temps et harmoniser leur rapport au temps.

Néanmoins, loin de proposer des recettes miracles ou des solutions parfaites et applicables, cet article offre avant tout un espace de parole pour des enseignants en recherche. Il soulève également le problème complexe de l'enseignement de la gestion du temps à l'école primaire. Il tente donc une mise en mots à la fois riche et complexe du rapport au temps de l'enseignant ; cela pour permettre une prise de conscience personnelle face à des processus internes peu connus et pourtant si révélateurs de notre être tout entier.

Une fois que l'on pose un regard sur le temps, que l'on s'y intéresse d'un peu plus près, il est alors impossible de revenir en arrière. Cela provoque un questionnement personnel profond qui nous bouscule, nous déstabilise, nous donne envie de tout savoir, ou du moins d'en savoir un peu plus.

Ce chapitre propose un regard sur le temps vécu et ressenti par des enseignants afin de susciter, je l'espère, un questionnement personnel et une réflexion qui permettront d'en apprendre un peu plus sur le concept « temps » dans l'enseignement.

Dans la culture occidentale, le temps est une ressource rare, chacun en manque selon Pronovost (1996) :

> Un autre aspect central de nos conceptions modernes du temps est celui de la « rareté » du temps ; en corollaire de ce qui précède, le temps est représenté comme une ressource rare, que l'on peut sauver, gaspiller, perdre ou gagner. Il y a toujours eu le même nombre d'heures dans une journée, mais dans nos sociétés les questions de rareté et de disponibilité du temps font partie intégrante de nos conceptions du temps en raison notamment de la diversité et de la complexité des activités et *des aspirations.* (p. 52)

Notre rapport au temps est, en raison de cette rareté et du décalage entre ce que nous voulons et pouvons faire, empreint de *tensions,* car la plupart des individus et des groupes doivent respecter des échéances, qu'ils les aient fixées eux-mêmes dans le cadre d'un projet ou qu'elles leurs soient assignées. Ces tensions sont plus vives et constantes dans la vie professionnelle. C'est très clair lorsque la survie économique dépend directement de la productivité du travail. La tension existe aussi dans l'administration et dans les métiers de l'humain. L'enseignement n'y fait pas exception.

Sur cette toile de fond, les conditions et la nature du travail modulent le rapport au temps. Je vais tenter de montrer que « le rapport que l'enseignant entretient avec le temps est empreint de tensions spécifiques ». C'est ce que confirment les six enseignants primaires genevois que j'ai interrogés pour mon mémoire de licence en sciences de l'éducation (Reviol, 1999) sur leur rapport avec le temps et leur pratique dans ce domaine. Ce texte contiendra de nombreuses citations d'enseignants et je pense qu'il me faut pour cette raison apporter quelques informations sur l'échantillonnage et la procédure d'entrevue de ma recherche.

Je n'ai pas appliqué de critères stricts sur le choix de mes « sujets » (sexe, année d'enseignement, degré, etc). J'ai donc pu constater une grande diversité entre ces personnes et leurs parcours de vie professionnelle (tableau 1), ce qui a évidemment favorisé une grande richesse de contenu.

TABLEAU 1
Les sujets d'entrevue

SUJETS : (prénoms fictifs)	*1 Jacques*	*2 Sophie*	*3 David*	*4 Nathalie*	*5 Patrick*	*6 Danielle*
Sexe	*M.*	*F.*	*M.*	*F.*	*M.*	*F.*
Années d'enseignement	31 ans	4 ans	20 ans	11 ans	25 ans	6 ans
École	EP[1]	EP	EP	EP	EP + licence en pédagogie	EP
Degré	12-18 ans EFP[2]	2E-1P	3P	1P	4P-5P	1P-2P

1. Les lettres EP signifient « études pédagogiques ». Il s'agit de l'ancienne formation pour les enseignants genevois.
2. Les lettres EFP signifient « école de formation préprofessionnelle » ; il s'agit d'une école pour les élèves ne pouvant pas entrer au cycle d'orientation et qui suivent un programme en lien avec celui de l'école primaire.

Pour récolter les données nécessaires à l'analyse, j'ai utilisé la technique de l'entretien au sens où Vermersch (1997) la définit :

> C'est un ensemble de pratiques d'écoute basé sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relance (questions, reformulations, silences) qui vient à aider, accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers. (p. 17)

Chaque entretien a été mené en suivant un questionnaire, mais de manière assez libre pour permettre à une réelle discussion de s'installer. Ils ont été enregistrés, puis tous intégralement retranscrits.

Au gré des entretiens, j'ai tenté d'identifier des sources de tension dans le rapport au temps des enseignants et ce travail d'induction a produit une liste de onze catégories représentant des sources de tension, chacune étant caractérisée par deux pôles difficiles à concilier :

1. Entre les aspirations de l'enseignant et les attentes de l'institution.
2. Entre la planification et les imprévus.
3. Entre richesse et qualité de l'enseignement.
4. Entre les demandes multiples et la disponibilité limitée de l'enseignant.
5. Entre les urgences et les priorités.
6. La fragmentation du temps : entre continuité et interruptions.

7. Conflit entre les rythmes des acteurs de la classe.
8. Manque de cohérence et de constance dans le rapport au temps : entre septembre et juin.
9. Entre le temps du sujet et celui des autres.
10. Entre temps gaspillé et temps bien investi, entre regrets et satisfaction.
11. Entre le professionnel et l'extra-professionnel.

Pour garder à ce chapitre des dimensions raisonnables tout en donnant largement la parole aux acteurs, j'ai choisi de ne retenir que les cinq premières catégories. J'ai opéré ce choix de manière arbitraire, puisque mon seul critère a été de faire transparaître une certaine diversité.

J'examinerai en premier lieu les concepts en jeu dans cette étude. En second lieu, chaque source de tension sera tout d'abord définie, puis illustrée par les propos des enseignants interviewés, enfin mise en relation avec certains apports théoriques. À des fins d'analyse, chaque source de tension est examinée séparément, mais n'oublions pas qu'elles se cumulent et se conjuguent dans la réalité. En troisième et dernier lieu, je tenterai d'extraire des entretiens les solutions susceptibles d'être mises en œuvre pour faire face aux tensions vécues. Finalement, je conclurai mon propos en tentant de dégager les faits marquant et en élargissant la problématique posée au départ.

1. *LES CONCEPTS EN JEU DANS L'ÉTUDE*

Avant de questionner les sources de tensions, il me semble important de préciser ce que je nomme *rapport au temps*, de montrer le lien que ce concept entretient avec celui de tension et de dire en quoi le rapport au temps de l'enseignant peut être spécifique.

1.1. *QU'EST-CE QUE LE RAPPORT AU TEMPS ?*

Le rapport au temps représente une sorte de signature, d'empreinte personnelle du lien qu'il existe entre une personne et le temps. Jarosson (1993) exprime cette idée lorsqu'il parle de la gestion du temps :

> En partant de la gestion du temps, on peut déduire la psychologie d'une personne, ses désirs, ses peurs, ses goûts, ses ambitions, ses modes de relations avec les autres. La gestion du temps constitue une signature de l'être que chacun laisse derrière soi sans forcément se rendre compte à quel point elle trahit. (p. 140)

Cette signature donne à voir des éléments de notre personnalité, de notre façon de vivre notre temps. Notre rapport au temps est donc coloré affectivement par les différents sentiments et émotions qui le construisent. On a un rapport au temps comme on a un rapport à l'espace. Un espace va en effet induire des sentiments spécifiques comme le temps de lire ou le temps de manger va en induire dans la construction de notre rapport au temps. Le rapport au temps est composé de différents jugements de valeur qui vont déterminer des comportements ou des réactions. Suivant le temps que je vis, j'aurais une autre réaction, je penserais autrement.

Le rapport au temps est un construit culturel, car il existe différents rapports au temps suivant à quelle culture l'individu appartient. Pour caricaturer, certains auront un rapport au temps très « zen », très paisible, alors que d'autres, suivant la culture à laquelle ils appartiennent, développeront un rapport au temps fait de stress, d'agitation et d'angoisse. Ce qu'il me faut encore ajouter, c'est l'existence des différences individuelles au sein d'un même groupe culturel. Il serait en effet erroné de croire que chaque personne appartenant à la même culture développe le même rapport au temps. Ce serait faire fi du concept d'individualité qui fait de chaque personne un être différent des autres.

Les enseignants appartiennent à un groupe culturel commun, puisqu'ils pratiquent le même métier et que celui-ci leur impose des contraintes ou du moins des conditions de travail similaires. Néanmoins, il faut être conscient de l'influence de la personnalité de chacun dans la construction de son rapport au temps. Ce n'est pas parce qu'ils font le même métier que cela les rend semblables en tout point de vue. Il existe donc des différences individuelles au sein de ce groupe culturel. Chaque individu, qu'il soit enseignant ou non, construit son rapport au temps au travers de plusieurs groupes sociaux. Il existe donc des mécanismes culturels communs entre les différents rapports au temps des individus, mais lorsque l'on s'intéresse à un champ défini, il est possible de dégager des spécificités individuelles.

On peut finalement mentionner que le rapport au temps de chaque individu se construit tout au long de sa vie. C'est donc d'une construction qu'il s'agit et celle-ci est la résultante d'événements, de moments de vie et de réflexions. Cette construction reste personnelle, car il s'agit d'un lien entre l'individu et son expérience subjective du temps.

1.2. *Qu'est-ce qu'un rapport au temps fait de tensions ?*

Postuler qu'un enseignant entretient un rapport tendu au temps, c'est en fait dire qu'autour du temps, par les différents emplois qu'il nécessite ou

par l'écart entre celui que l'on aimerait avoir et celui que l'on possède par exemple, se nouent des tensions. Pourtant, ces tensions ne se déploient pas entre le temps et l'individu, car elles sont en fait intrasubjectives ou intersubjectives. Le temps n'est donc qu'un ingrédient ou un enjeu de cette tension. On ne peut pas dire en effet que ce soit le rapport au temps qui soit tendu par nature. C'est en fait plutôt ce que l'individu projette dans son rapport au temps qui peut le rendre tendu ou détendu. Ce rapport dépend donc de la capacité de chaque individu à attribuer au temps des tensions qui tiennent à ses propres ambivalences et contradictions ou à son rapport conflictuel à l'institution ou aux autres. Le rapport au temps renvoie donc au rapport à soi, aux autres, à l'institution, au travail, au pouvoir et à d'autres variables.

1.3. *Que dire de l'enseignant et de son rapport au temps ?*

La présence de l'enseignant est contrôlée dans le sens où l'école suit un horaire strict qui lui impose d'être en classe à des heures fixes. Il est par contre libre de s'organiser comme il le veut en dehors des heures d'enseignement. L'institution ne lui demande pas de compte sur son temps de travail en dehors de la classe et sur sa manière de le gérer. Il existe alors une large part d'interprétation sur le temps que l'enseignant doit à l'institution, sur le temps qu'il peut donner et sur celui qu'il peut prendre. C'est un métier où il n'existe pas de pointeuses, ni de contrôleur. Les normes sont donc plus floues pour l'enseignant et son rapport au temps s'en trouve influencé. On pourrait alors se demander de qui dépend la gestion du temps du métier. Je répondrais que pour l'essentiel, elle dépend de l'enseignant lui-même. Celui-ci se trouve être le principal gardien de son temps. Néanmoins, différentes variables et influences vont collaborer à la construction du rapport au temps de l'enseignant, comme les enfants, les collègues, les fêtes, les échéances, etc.

2. *Les sources de tensions*

Les enseignants sont coincés entre leurs aspirations et les attentes de l'institution. Ils doivent planifier leur enseignement tout en étant prêts à faire face aux imprévus. Ils sont en outre préoccupés par la qualité de leurs enseignements tout en étant obligés de procéder rapidement, tiraillés par de multiples sollicitations de personnes qui demandent de leur accorder du temps. Les urgences et les priorités s'ajoutent à ce menu chargé. Ces sources de tension sont examinées à l'aide d'extraits d'entretiens pertinents.

2.1. *Entre les aspirations de l'enseignant et les attentes de l'institution*

Cette première tension naît du décalage entre ce que les enseignants doivent respecter parce que l'institution le prescrit (programme, évaluation, plan d'études, etc.) et ce qu'ils désirent faire et accomplir de manière personnelle. Une des attentes de l'institution est de voir l'enseignant effectuer le programme prévu par le plan d'études qui est conçu par matière. Chaque programme couvre une année, en tout cas dans les écoles dites traditionnelles. Le programme et les modalités temporelles (grille horaire hebdomadaire) sont imposées par l'institution. L'enseignant est alors sous tension parce qu'il doit répondre à des exigences qui ne s'accordent pas forcément avec ses propres projets :

> **Sophie** – *Étant donné que l'année s'échelonne de août à juillet, il arrive un moment où le temps, ça a de l'importance. Il y arrive un moment où il faut quand même aboutir, on est quand même limité dans le temps. Ça veut dire qu'on pourrait dire : « cette activité m'intéresse et on pourrait faire pendant cinq mois la même chose », mais le problème c'est qu'il n'y a pas que cette matière. Il y a un temps imparti et il faut quand même remplir le temps.*

Il est clair ici que l'enseignant n'est pas libre de jouer comme il veut avec son programme, car il doit rendre des comptes à l'institution ou du moins à ses collègues.

> **A.** – ***Si tu devais comparer la manière dont passent ton temps libre et ton temps de travail, quelles différences ?***
>
> **Nathalie** – *Pour moi, c'est très différent, parce que j'ai un certain nombre de choses à faire, d'objectifs à atteindre avec les enfants. Donc, je peux laisser un certain nombre de temps, mais je ne peux pas tout laisser non plus. J'ai quand même des comptes à rendre à l'institution, donc je suis obligée d'être attentive à ça.*

L'institution impose à Nathalie une planification et une répartition horaire aussi bien que des contenus. L'enseignante doit donc lui rendre des comptes. Elle exprime alors son impossibilité de choisir. Le manque de temps est souvent ressenti lorsque l'enseignant n'arrive pas – ou craint ne pas arriver – au terme de son programme. Dans les entretiens, cette crainte est omniprésente.

> **A.** – ***Tu penses qu'en classe tu disposes de tout ton temps ? Que tu as tout ton temps ?***
>
> **Sophie** – *Non, parce que la maladie de l'enseignant, c'est de stresser pour le programme.*

A. – ***Tu penses que ça a un rôle sur l'organisation de la classe ou dans ton métier, le facteur temps ?***

Jacques – *Oui, ça a un rôle, parce que le temps est toujours trop court, on n'a jamais assez de temps. Ça, c'est un fait.*

Sophie fait également référence au manque de temps.

Sophie – *Moi, j'ai l'impression de ne jamais en avoir assez.*

A. – ***Ça implique quoi comme sentiment chez toi ?***

Sophie – *Le stress permanent ! Le problème aussi, c'est que ce n'est jamais équilibré, parce que le moment où c'est le creux de la vague tu te dis : « aujourd'hui je ne fais rien », et puis après tu te dis : « il me reste tout ça à faire ».*

Husti (1994) le souligne dans sa recherche : « Le rapport entre le programme et le temps de le faire est un des soucis majeurs du professeur » (p. 22). Perrenoud (1997) y revient dans son livre sur la pédagogie différenciée : « Le principal souci de l'enseignant est de "boucler la boucle", autrement dit de parcourir tout le programme dans le temps imparti, au besoin en sacrifiant un chapitre ou en le survolant » (p. 118-119). Sophie amène un point de vue intéressant en prenant la parole pour la collectivité des enseignants :

Sophie – *Mais à mon avis, tous les enseignants souffrent du manque de temps : le programme, le stress, j'arrive pas à la fin de l'année ou le programme, le programme : tous.*

A. – ***Pourquoi ?***

Sophie – *Je ne sais pas, c'est le syndrome de l'enseignant ! Tout le monde dit ça, donc ça veut dire : « est-ce qu'on est tous des insatisfaits dans le sens où on se dit qu'on aurait pu encore faire plus ? »*

A. – ***Si on enlevait le programme, tu penses que les gens seraient moins stressés ?***

Sophie – *Ah non, parce qu'ils se trouveraient autre chose.*

Ces propos permettent de dire que ce n'est pas tant le programme en lui-même qui met l'enseignant sous tension, mais plutôt *la manière dont celui-ci est interprété* par l'enseignant. Cette interprétation personnelle révélerait alors la tendance de l'enseignant à se mettre sans cesse en projet et à nier en quelque sorte la présence du temps et de ses limites.

Sophie parle des enseignants comme « d'éternels insatisfaits ». Je pense en effet qu'on devient rarement enseignant pour faire passer le programme, tout le programme et rien que le programme.

Différents comportements peuvent d'ailleurs s'observer face à la manière de le gérer. Une partie des enseignants chargent le programme pour anticiper sur l'année suivante ou mieux préparer les élèves à un examen ou à un nouveau cycle d'études. Ou tout simplement par souci de bien faire. D'autres valorisent certaines composantes du programme, par affinité ou pour être en accord avec les exigences du monde du travail. Certains feront donc plus de français, de mathématiques, de musique ou de géographie en leur accordant plus de temps que prévu, ce qui soustrait du temps aux autres disciplines. D'autres encore ont le projet de sensibiliser leurs élèves à certains problèmes (environnement, droits de l'homme, etc.) ou de développer certaines attitudes (autonomie, esprit critique, respect de l'autre, etc.) ou certaines capacités (coopérer, s'organiser, etc.) et ceci au-delà de ce que le programme prescrit et impose.

On observera donc que beaucoup d'enseignants se « sur-mandatent » et tentent de concilier, de faire coexister en quelque sorte deux programmes : celui de l'institution et celui, plus personnel, non écrit et en partie « clandestin », qui leur tient à cœur. Il y a donc une source de tension, puisque ces deux projets sont en quelque sorte en compétition.

Le programme personnel dépend des aspirations de chaque enseignant et cela a une incidence sur la manière de vivre son rapport au temps et son temps de travail. Sophie explicite d'ailleurs ce que je nomme les « aspirations de l'enseignant » :

> **Sophie** – *Mais le problème, c'est qu'il ne reste jamais (le temps)* […] *je pourrais avoir tout mon temps, ne rien faire en français, mais je me dis : « ah non quand même ces pauvres enfants, il faut qu'ils fassent quelque chose, qu'ils s'investissent et puis qu'ils trouvent du plaisir même s'ils lisent déjà ». Alors finalement, le temps, j'en aurais plus que plus, puisqu'ils lisent déjà* […] *et puis en fait j'en ai pas, parce que j'ai commencé cinq cent mille activités et puis je sais que j'arriverai à la fin de l'année, comme d'habitude, sur les chapeaux de roue.*

Sophie décrit ici le décalage entre son ambition d'amener les élèves le plus loin possible et le temps qui lui est imparti pour le faire. Ce conflit entre les attentes de l'institution et les aspirations de l'enseignant n'a pas que des côtés négatifs. Selon certains enseignants, cette tension est un moteur qui leur permet d'avancer.

On pourrait en fait distinguer deux sources de tension en constante interférence. La première se manifeste « temps théorique » et « temps réel » d'enseignement ; elle existe même pour les enseignants qui n'ont pas de projet personnel ambitieux, ne sont pas activistes et ne font pas une lecture maximaliste du programme. C'est en quelque sorte une tension de base. La seconde se développe entre le programme et le projet de l'enseignant, que

celui-ci se développe dans le cadre du programme (en faire plus, plus vite ou mieux, de façon plus approfondie) et faire autre chose, y compris prendre le temps de vivre.

Pour faire écho à mon propos, je dirais que le programme est conçu, en principe, de sorte à être réalisable dans le temps imparti. Pourtant, il s'agit dans une certaine mesure d'une fiction. Les auteurs de programme ont en tête des élèves moyens, voire idéaux, alors qu'une partie des élèves réels ont besoin de plus de temps pour apprendre. Ne serait-ce que parce que chaque programme annuel est construit selon le principe que les élèves maîtrisent tous les éléments du programme des années précédentes, ce qui est loin d'être vrai.

Il semble aussi que les auteurs de programme ne tiennent pas compte du fait que le temps à disposition pour enseigner est plus court que le temps théoriquement prévu, en raison par exemple des multiples tâches de gestion, des interruptions, des périodes peu propices au travail scolaire, notamment aux alentours des Fêtes ou des vacances. Les auteurs de programmes font comme si chaque élève était constamment en train de travailler et d'apprendre ; pourtant on sait que le temps consacré au travail scolaire est plus limité que le temps de présence en classe.

Ce relatif « irréalisme » des programmes met déjà sous tension un enseignant dont le seul enjeu est de parcourir le programme. S'y ajoute souvent la seconde tension que j'ai décrite, qui relève d'une relation plus « personnelle » entre les projets de l'enseignant et le programme imposé, et qui le pousserait à faire coexister « deux programmes », le sien et celui de l'institution.

2.2. *Entre la planification et les imprévus*

Ce qui est imposé par l'institution au niveau des objectifs, des programmes et du temps imparti pour le faire oblige l'enseignant à planifier son année pour pouvoir atteindre les exigences de l'institution. La planification devient donc une activité centrale dans la gestion de classe. Or, dans les entretiens, il a souvent été fait référence au fait qu'il n'est pas possible de respecter les plans. Je postule donc qu'il existe une source de tension chez l'enseignant lorsqu'il est confronté à des imprévus qui bousculent l'emploi du temps planifié.

David distingue deux sortes d'enseignants extrêmes : le stakhanoviste, axé sur le rendement, qui se fixe des limites bien au-dessus de ce qu'il pourra faire, et le tire-au-flanc, axé sur le moindre effort, qui au contraire fera le minimum possible :

David – *Il y a des espèces de stakhanovistes qui veulent en faire un maximum. Ils se mettent la limite à 100 kilomètres et puis ils ne l'atteignent pas et puis ils sont malheureux, et puis c'est souvent des mecs qui stressent les enfants. Il y en a certainement à l'inverse qui sont des tire-au-flanc, comme ils disaient à la SPG (Société pédagogique genevoise) « des délinquants ». Ils en font le moins possible et puis ils sont tout de suite contents.*

Sophie et Danielle évoquent la difficulté de prévoir et d'évaluer à cause des différentes variables qui influent le cours des événements. On peut appeler cela « confrontation avec l'imprévu ».

Sophie – *Forcément, on se dit de toute façon on n'est pas le seul paramètre : il y a les enfants, alors tu peux te dire que cette activité va prendre peu de temps ; et puis en fait quand tu l'amènes jusqu'à son terme, eh bien elle a pris énormément de temps. Donc, tu ne peux pas tellement évaluer parce que ce n'est pas que toi que tu évalues, tu ne peux pas tenir compte du temps que les enfants vont prendre, c'est à mon avis impossible.*

A. – ***Et le retard ? Tu ressens ça des fois ?***

Danielle – *Oui et non, tu as peut-être pris du retard dans la mesure où tu n'as peut-être pas fait tout ce que tu voulais faire dans la journée, mais en fait tu as peut-être été plus loin que prévu dans un domaine. Donc, tu te dis : « ce que je n'ai pas fait aujourd'hui, je l'ai rattrapé en faisant autre chose » ; donc c'est du retard sans être du retard, parce que tu peux prévoir.*

Sophie va plus loin dans ces propos puisqu'elle affirme qu'il est impossible de prévoir avec certitude le temps qu'il va falloir investir dans une activité. Si l'on part du constat que c'est en effet impossible, cela signifierait que l'enseignant est obligé de continuer à prévoir en étant pourtant sûr de voir ses plans déjoués. Cette impossibilité fondamentale peut accroître la tension. Les propos suivants confirment l'idée qu'il est difficile pour un enseignant de s'en tenir à ce qu'il avait prévu et qu'il doit sans cesse faire face à l'imprévu.

David – *Au niveau des imprévus, ça peut être un gros problème à la récréation à résoudre. Bon là, toi, tu rentrais avec tout ton matériel et eux ils arrivent en pleurs, eh bien tu ne peux pas dire : « désolé, la récré est finie ! » Il faut prendre un moment pour régler ça, tu règles ça et ça dure un quart d'heure, vingt minutes* […]. *Ça peut être une chose que tu as oublié chez toi, donc là tu te retrouves, tu as tout prévu mais tu as oublié juste la feuille qu'il faut* […] *ou alors d'avoir présenté quelque chose de trop compliqué qui fait qu'au fur et à mesure de l'activité, tu te rends compte et tu arrêtes tout. On recommence et tu reviens en arrière et ça*

te fait perdre du temps, sans en perdre, parce que ça ne sert à rien de continuer dans une situation, si les enfants sont dans la mauvaise voie ; mais ça prend plus de temps que ce que tu avais prévu.

Ces paroles permettent bien de comprendre à quelle logique de planification l'enseignant doit se référer. Il peut en effet prévoir certains éléments, mais il est conscient que ses plans seront déjoués. Sachant cela, les enseignants trouvent une manière de planifier en tenant compte des imprévus. Ils insistent sur l'importance d'avoir des objectifs pour garder le cap :

Sophie – *Je trouve ça c'est important, parce que ça te permet de ne pas être contraint dans ton temps, du style découper ton programme une semaine, une semaine, une semaine ; ça c'est affreux et je suis incapable, mais voilà, il y en a qui découpent l'année en mois, moi je l'ai découpée au tout début pour me sécuriser.*

Les différents mécanismes de régulation décrits par les enseignants (planification plus large, périodes plus longues, etc.) valident l'existence d'une tension. Quel meilleur moyen en effet de l'attester que d'expliquer comment s'en protéger ? Les imprévus font partie de la réalité des enseignants et donc, lorsqu'ils sont un peu expérimentés, ils s'y attendent et perdent l'espoir de maîtriser complètement l'emploi du temps. Cependant, gérer les imprévus ne va pas de soi, surtout durant les premières années (Perrenoud, 1999). Il y a donc une adaptation de la planification au gré de l'expérience, de sorte de ne pas ressentir de trop fort décalage entre le plan et la réalité. Il y a donc un processus de deuil de la planification parfaite à faire.

A. – ***Mais avec l'expérience tu ne vois pas comment tu pourrais changer l'état de fait que tu n'arrives pas à réaliser tes projets dans le temps prévu ?***

Nathalie *: Oui, avec les années je deviens moins ambitieuse avec mes projets ; donc j'essaye, plutôt que de fonctionner avec un grand projet final, j'essaye plutôt de fonctionner avec des petites choses ponctuelles.*

Perrenoud (1994) parle du rôle de l'expérience, mais il différencie la panique de la tension. Ainsi, pour lui, la panique disparaîtrait avec l'expérience alors que la tension demeurerait : « Avec l'expérience, la panique disparaît, mais la tension demeure, et aussi l'impression d'avoir à faire mille choses à la fois sans pouvoir en faire une seule tout à fait sérieusement » (p. 53). Sophie s'en tient à la planification et explique ce qu'elle a mis en place pour s'organiser le plus logiquement possible.

> **Sophie** – *J'avais découpé, pour avoir des garde-fous, l'année en mois où il y avait les notions à apprendre, et puis les autres années tu te dis que toutes ces notions tu peux les regrouper* […] *mais au début ça te permet de super bien intérioriser le programme et de voir qu'il y a des choses que tu fais plus rapidement, d'autres moins rapidement, et puis tu peux les coupler aussi. Alors tu vois bien qu'il y a des choses qui prennent moins de temps, alors tu peux les coupler avec une autre, donc je pense que ça change, t'es moins stressée avec le programme.*

Patrick décrit quant à lui comment il adapte sa programmation aux imprévus en délimitant les priorités.

> **Patrick** – *En fait, au bout de 25 ans, […] il faut être honnête, tu ne fais plus de programme, au début tu te structures, tu fais tes programmes, des carnets de bord et tout ça, mais moi je ne fais plus. Quand le matin je me lève, j'ai décidé hier par exemple que je changeais mon programme pour ce matin, parce que je me suis rendu compte que ce n'était pas possible : il fallait avancer le bricolage en pâte à sel.*

L'expérience peut aider l'enseignant à jouer avec les imprévus. Ce qu'il est néanmoins important de garder à l'esprit, c'est l'existence d'un conflit dans lequel il se débat pour réussir à respecter ses prévisions face aux imprévus.

2.3. *Entre richesse et qualité de l'enseignement*

Cette source de tension met en évidence un conflit entre la tendance de l'enseignant à rechercher la perfection dans son acte pédagogique et la réalité de la classe, qui l'oblige soit à tout faire de façon superficielle, soit à privilégier la qualité de l'enseignement en faisant le deuil de la richesse et de la quantité. Ce choix est difficile, toujours inconfortable et réversible. Cela pousse sans cesse l'enseignant à tester les limites du temps qu'il a à sa disposition (vouloir à la fois « tout faire » et « bien faire ») pour atteindre le point de satisfaction où il aura l'impression d'avoir atteint son objectif. Pour savoir si ce point de satisfaction est atteint, l'enseignant se demandera si le choix qu'il a fait est positif ou négatif et il se fiera pour cela à sa conscience. En effet, pour évaluer la qualité ou la richesse de son enseignement, le professionnel doit juger avant tout du soin avec lequel il fait son métier. Il doit donc émettre un jugement moral sur ce qu'il a fait ou non et comment il l'a fait. Tout faire, bien faire, trop faire ou ne pas en faire assez, tels sont quelques-uns des jugements et des appréciations au travers desquels l'enseignant doit se situer pour faire face à cette source de tension.

Jacques et Nathalie réagissent à ces propos en répondant à la question suivante : est-il possible de « tout faire » ?

> **Nathalie** – *On a toujours beaucoup d'idées, beaucoup de projets sur l'année, des grandes ambitions et tu dois toujours réduire effectivement en fonction du temps parce qu'on n'a jamais le temps de les réaliser, donc on doit toujours simplifier ou abréger.*

> **Jacques** – *Bien faire trop de choses ça peut donner du stress, il faut savoir un peu choisir ces activités et puis prendre les bonnes, on peut pas tout faire, c'est impossible, on tient pas le coup.*

Selon Jarosson (1993) : « Impossible d'y échapper, il y a toujours quelque chose que l'on ne fait pas aujourd'hui et que l'on regrettera demain de n'avoir pas fait. Le futur ne se repose jamais » (p. 90). Faut-il alors privilégier la quantité pour être sûr d'avoir « tout fait » ou faut-il privilégier la qualité pour être sûr de « bien faire » ? Cette question est reprise par David, qui s'interroge sur la finalité du projet de formation de l'élève :

> **David** – *À l'école, gagner du temps pourquoi, pour faire quoi ? Pour faire des enfants érudits ou pour faire le plus de choses possible, est-ce que si on fait beaucoup de choses très vite on les fait mieux que si on fait moins de choses plus lentement, je ne sais pas…*

Certains enseignants imaginent qu'en imprimant un rythme plus soutenu, ils gagneront du temps et pourront contrecarrer ce sentiment d'imperfection. Husti (1994) a cependant montré que ce que l'enseignant fait pour gagner du temps peut avoir une influence négative sur les apprentissages :

> Pour pouvoir terminer le programme, le professeur essaie, pendant le cours, de gagner du temps : à court terme, pour aller plus vite, il explique souvent lui-même ce que les élèves connaissent un peu ou pourraient déduire en partie, c'est effectivement plus rapide que de faire le tour de la question avec eux. A-t-il alors gagné du temps à long terme ? Le long terme signifie là un investissement de temps pour la participation de l'élève au processus de l'acquisition de connaissance : la déduction, l'hésitation, les détours de l'élève prennent plus de temps que les réponses données immédiatement par le professeur, mais à long terme l'effet sera différent, parce que : les élèves qui n'ont pas acquis des méthodes de travail n'auront pas la capacité d'apprendre d'une manière plus autonome ; d'autre part, parce que les élèves intègrent le rôle que le professeur leur assigne et ils n'essayent plus de participer quand ils n'en ont pas la possibilité. C'est dans ce sens que le professeur perd du temps à long terme quand il veut en gagner à court terme. (p. 24-25)

Selon Pasquier (1999), les enseignants qui ont pris conscience de ce risque sont donc plutôt partisans d'apprendre à perdre du temps, en opérant des choix et en faisant le deuil de la perfection :

> Savoir « perdre son temps » en opérant un choix responsable des urgences et de ce qu'on ne fera jamais, c'est maintenir la grandeur de notre profession. Nous devons rester modestes, notre action peut être magnifique, mais on ne peut pas tout faire. (p. 25)

Le manque de temps n'a toutefois pas le même sens pour tous les élèves. Il se présente comme un obstacle surtout pour les enfants qui sont en difficulté. Jacques dit manquer de temps pour obtenir des résultats avec ces élèves :

> **Jacques** – *Pour avancer en fait dans un travail, étant donné le niveau de certains, il faudra plus de temps, si on veut obtenir le même résultat. On doit plus s'investir, alors c'est un fait qu'on a l'impression que le temps passe plus vite et ça, des fois, ça peut poser des problèmes.*

Cette préoccupation est au centre des propos des enseignants que j'ai interrogés. Certains enseignants parlent en terme d'investissement plutôt qu'en terme de perte ou de gain de temps :

> **Patrick** – *J'ai eu l'impression de perdre mon temps avec A. (une élève) : pendant trois mois je ne savais plus quoi faire* […]. *Et puis on a fini par en gagner, donc la longue bataille a été bénéfique quand même.*

L'enseignant est ainsi dans une position délicate où il doit faire confiance à sa méthode pédagogique, sachant que les résultats se feront peut-être attendre. Il doit donc, en prenant cette décision, assumer les éventuels problèmes de conscience que ses choix pourraient lui poser. Tout est alors question d'équilibre évidemment : ne pas trop attendre, savoir à quel moment il est temps d'agir, etc. Dans la situation décrite par Patrick, une élève a posé de nombreux problèmes et lui a donné l'impression de perdre du temps, car aucun résultat positif n'apparaissait. Pourtant le temps investi par l'enseignant a fini par porter ses fruits.

Savoir investir son temps, c'est aller parfois jusqu'à l'impression de le perdre, pour en gagner par la suite. Il faut donc en quelque sorte oser prendre et donner son temps. Cette idée a souvent été développée par d'autres enseignants, comme un souci d'efficacité. En effet, pourquoi vouloir gagner du temps à tout prix, si les élèves ne sont pas prêts à apprendre, s'ils ne sont pas réceptifs ?

C'est donc à ce niveau que l'enseignant doit se situer face à une question fondamentale : faut-il chercher à obtenir des têtes bien faites et prendre le temps de le faire ou des têtes bien pleines qui n'auront pas compris le

sens de leurs apprentissages, mais qui auront travaillé et effectué un maximum d'activités et de fiches dans le temps imparti ? Partisane de la première solution, je pense qu'il faut être à l'écoute de notre temps pour le comprendre et l'aménager au mieux en lien avec les objectifs fixés. Les extraits des propos des enseignants cités rejoignent cette idée. C'est aussi l'avis de Husti (1994), qui donne la parole aux élèves :

> Pour les élèves, la qualité de l'apprentissage est étroitement liée à la qualité de l'utilisation du temps, la perte de temps étant vécue comme la perte du sens d'un enseignement qui ne conduit pas à un bon résultat. Ils estiment gagner du temps quand ils réussissent et peuvent vivre leur scolarité avec plaisir. Leurs réponses montrent leurs attentes, très grandes que l'enseignement les conduise, les motive, les aide à y arriver. Dans le temps scolaire, l'élève engage son temps personnel et le véritable enjeu de ce temps investi est celui de son avenir. (p. 129)

La tension que vivent les enseignants est donc fortement liée à leur degré de conscience professionnelle. Celle-ci pose, en effet, sans cesse à l'enseignant la question de savoir s'il a bien fait ou mal fait, s'il a bien agi ou non, s'il a fait le bon choix. Face à cette conscience qui le travaille sans cesse, l'enseignant peut entrer dans un processus de justification, entre sa volonté d'agir de la plus parfaite manière possible et la prise en compte de la réalité de la classe :

> **David** – *C'est clair qu'avec une conscience professionnelle un peu fragile tu peux te relever la nuit et puis te dire mince, je voulais encore faire ça, j'ai pas pu et puis tu ne dors pas. J'en ai parlé avec C. qui va bientôt prendre sa retraite et elle m'a dit tu sais moi il y a des nuits je me réveille encore à cause de ça et puis elle enseigne depuis 30 ans ! Même bien plus, tu te rends compte ! Tout ça pour des futilités, des trucs qu'elle a pas pu mettre au bon moment parce qu'il y avait eu ça et ça : c'est extraordinaire !*

La conscience professionnelle ou personnelle a de plus partie liée avec le sentiment de confiance en soi : « La confiance en soi est au cœur du problème de la gestion du temps, tout simplement parce qu'il faut avoir confiance en ses jugements pour exercer le contrôle le plus adéquat sur des événements anticipés soigneusement choisis » (Hobbs, 1988, p. 26). Se faire confiance au niveau de la gestion du temps est important car, comme l'explique David ci-dessus, c'est un souci perpétuel de savoir si son acte est justifié et si le temps qu'il donne ou prend a un sens et une incidence. Il est vrai que la conscience nous pousse à nous justifier pour nous déculpabiliser principalement. Hobbs (1988) y fait référence et nous décrit ce qu'il y a de positif avec le fait de se justifier et de chercher des raisons à nos actes.

> *Se justifier*, c'est vivre en dysharmonie avec ses principes unificateurs, et cela représente l'une des plus grandes pertes de temps qui soit. Le fait de trouver, après coups, une explication logique à une action inappropriée à nos principes, crée un paradoxe très intéressant. Il nous arrive à tous d'agir d'une manière inconsidérée, et de nous sentir en désaccord avec nous-mêmes. Alors nous rationalisons la situation, nous trouvons une justification à nos erreurs. Heureusement d'ailleurs, si nous n'avions pas cette capacité de nous justifier, il nous arriverait parfois de nous taper la tête contre les murs. (p. 57)

Sa conscience professionnelle impose donc à l'enseignant de faire des choix dans le temps, pour le temps et avec le temps afin de ne pas se sentir coupable d'avoir agi d'une manière plutôt qu'une autre. Même si ces choix sont personnels, l'enseignant doit de plus être en accord avec les exigences de l'institution scolaire, ses collègues, les parents d'élèves, les maîtres spécialistes, etc. Ceux-ci sont autant de facteurs qui peuvent non seulement pousser l'enseignant à justifier ses choix, mais aussi lui poser un problème de conscience, si un désaccord survient.

Choisir entre richesse et qualité de l'enseignement peut donc représenter une réelle source de tension pour l'enseignant qui peut le pousser à entrer dans un processus de justification complexe.

2.4. *Entre les demandes multiples et la disponibilité limitée de l'enseignant*

L'enseignant, comme tout individu, possède un capital temps. En contact avec les différents partenaires de l'école, il doit partager son temps pour répondre à leurs demandes. Le déséquilibre entre le nombre de sollicitations que certains auteurs appellent « voleurs de temps » et la capacité d'y répondre est une source de tension. Dans une classe, il y a un enseignant et vingt à vingt-cinq élèves, voire bien davantage selon les systèmes scolaires. Une partie du travail s'adresse au groupe, mais pour le reste, l'enseignant entre en interaction privilégiée avec tel ou tel élève ou petit groupe. Comment partager son temps à la fois équitablement et efficacement ? En terme d'égalité des chances, un enseignant moderne trouvera irrationnel de donner à chaque élève le même temps, en utilisant un chronomètre ou un sablier pour gérer le partage d'une main de fer. L'enseignement est un métier de l'humain, à l'écoute des différences interindividuelles. Au nom de l'égalité des chances, l'enseignant n'accordera donc pas le même temps à tous, certains ayant besoin de plus et d'autres de moins. Les demandes des élèves, même si elles sont légitimes, s'opposent en partie à leurs besoins. Toutes les sollicitations, aussi pressantes soient-elles, n'ont pas la même légitimité.

Pour illustrer cet univers de sollicitations, j'ai demandé aux enseignants de me dire à qui ils pensent devoir du temps.

A. – ***Tu penses que l'enseignant doit du temps à quelqu'un ?***

Nathalie – *Oui, on doit notre temps aux enfants, on s'est engagé pour ça. C'est clair qu'on leur doit du temps. Bon, je me suis aussi engagée à travailler en équipe pédagogique, donc je dois du temps à mes collègues, je dois du temps aux parents de mes élèves, qui ont le droit de savoir ce que vivent leurs enfants, comment ils vont. Enfin je dois leur donner du temps aussi pour parler de l'évaluation que j'ai faite de leurs enfants, enfin pour faire le bilan avec eux, enfin oui, je crois qu'on doit du temps.*

Sophie – *Oui c'est clair dans les statuts, on en doit à l'institution. En fait, comme on est avec les enfants moins de 40 heures, tu dois à l'institution du temps de travail. Mais sinon, il y a aussi les parents à qui on doit du temps, les collègues, les stagiaires, tout le monde, tous les intervenants de l'école…*

Il ressort de ces réponses que l'enseignant doit son temps à de multiples personnes. Ces demandes multiples ont un impact :

David – *Mais ça c'est fatiguant, c'est ce qu'il y a de plus pénible finalement, c'est l'idée d'être harcelé par la vie scolaire. C'est pas tellement tout ce qu'il y a dans les brochures, dans le bouquin et qu'il faut apprendre qui est fatigant, mais c'est tout ce qu'il y a autour ; tous ces enfants qui viennent avec des paquets de trucs à demander ; ils sont demandeurs de tout, pas tellement de scolaire d'ailleurs, et ça c'est fatigant.*

Nathalie – *D'ailleurs enfin c'est vrai qu'on est tellement sollicité par les enfants qu'on est jamais effectivement vraiment maître de son temps.*

Ainsi, les demandes ne sont pas toujours bien vécues et l'enseignant peut ressentir de la fatigue à être sans cesse « harcelé ».

Nous avons vu que les enseignants étaient sollicités. Le facteur principal de tension réside dans le fait que l'enseignant se projette dans l'avenir de l'année scolaire et que les demandes des enfants sont jugées, à partir d'un certain seuil, comme excessives, le détournant de son projet ou d'investissements plus utiles. L'enseignant a un seuil de tolérance aux demandes des élèves. Il peut donner du temps, mais jusqu'à une certaine limite qui, lorsqu'elle est dépassée, le met dans une position tendue, où chaque demande supplémentaire lui rappelle le délai qui lui est imparti pour faire progresser les élèves. Les sollicitations auxquelles l'enseignant doit répondre sont définies par certains auteurs comme des « facteurs de perte de temps ou comme des voleurs de temps » (Hobbs, 1988 ; Servan-Schreiber, 1983). On

pourrait donc se poser la question de savoir qui vole le temps de l'enseignant. J'ai donc interrogé les enseignants sur les représentations qu'ils avaient des « voleurs de temps, des mangeurs de temps ». Il s'agissait surtout par ces questions de discuter du rôle potentiel des élèves dans ce processus de sollicitation. Les voleurs de temps évoquent en effet l'idée que certains enfants peuvent avoir des demandes en temps disproportionnées par rapport à la norme, à leurs besoins, aux autres ou à la disponibilité de l'enseignant. Ces demandes le déséquilibrent s'il y répond et le culpabilisent s'il n'y répond pas ; d'une manière ou d'une autre, elles parviennent à le mettre sous tension.

Durant les entretiens, les enseignants ont d'ailleurs été prolixes sur cette question ; les exemples n'ont pas manqué, reflet d'une réalité vécue par ceux-ci.

> **Danielle** – *Je visualise exactement les enfants qui me prennent du temps, parce que c'est ceux qui ont de la peine et à qui tu dis « je suis là » ; alors tu laisses de côté ce que tu étais en train de faire et tu termines avec un groupe et au lieu de passer à un autre groupe, tu fais un tour et tu vois qu'il y en a qui peinent. Alors tu dis « je suis à votre disposition les enfants »* […] *mais ce n'est pas une perte de temps, parce que tu ne vas pas les laisser patauger une heure devant leur feuille, s'il n'y a rien qui se passe. Tu vois, là, j'en ai trois dans la classe qui me prennent énormément de temps, parce qu'ils peuvent rester dix minutes devant la feuille sans venir me demander.*
>
> **Nathalie** – *Bon, je pense qu'il y a un certain nombre d'enfants qui prennent énormément de temps pour des raisons comportementales, qui ont des comportements qui empêchent la classe de fonctionner normalement.*
>
> **David** – *Mais le temps de l'enseignant aujourd'hui c'est ça, c'est tous ces élèves dont on ne sait pas ; ils ne sont plus en phase avec ce que l'école et ce que la société attend d'eux : c'est ça qui nous prend du temps.*

J'ai parlé des sollicitations des enfants, mais il est évident que comme ce ne sont pas les seuls demandeurs ou voleurs de temps. L'enseignant peut aussi être mis sous tension si ses collègues ou les parents le sollicitent trop :

> **Nathalie** – *Le fait de travailler en équipe pédagogique sous-entend qu'on donne une bonne partie, enfin qu'on donne pas mal de notre temps libre à des rencontres entre collègues, à des discussions pédagogiques, des discussions plus administratives. C'est vrai que c'est un temps qui est parfois pour moi mal vécu et notamment c'est vrai que les longues réunions*

administratives, alors que tu as enseigné toute la matinée, là j'ai parfois l'impression de perdre mon temps, enfin pas de perdre mon temps, mais je n'ai plus envie de donner du temps pour ça.

L'existence de nombreux voleurs de temps donne donc à l'enseignant une impression qui peut être négative et qui épuise son capital de disponibilité pour le mettre dans une position tendue. Il pense alors qu'il perd son temps ou du moins qu'il doit en donner de manière inutile et injustifiée.

2.5. *Entre les urgences et les priorités*

Le mode d'action de l'enseignant est souvent dans une logique d'action simultanée, car il répond aux urgences d'un univers de sollicitations important. L'enseignant a mille et une choses à faire et toutes en même temps. Le métier est exigeant, car il demande à l'enseignant de prendre en compte différentes logiques d'action, différents partenaires et différents enfants. Le fait aussi qu'il s'agisse d'un métier de l'humain, en relation avec les gens, impose une variable difficile à contrôler dans l'engagement qu'elle exige.

Il existe donc un décalage dans l'organisation de l'enseignant entre ce qu'il peut faire et ce qu'il doit faire. On pourrait imputer cela à un manque de réflexion ou de compétence, à de l'improvisation ou à une mauvaise organisation. Pour cette source de tension, je me contenterai de parler du conflit d'intérêt qui se crée entre les urgences à traiter et les réelles priorités du métier. Je postule que cette tension procure à l'enseignant de l'insatisfaction par rapport à l'estime de son métier et qu'elle le pousse à fonctionner dans une certaine dispersion, au sens où Perrenoud (1994) l'écrit :

> Vite, vite, vite ! Tirer un stencil, fixer un rendez-vous avec une mère, mettre de l'ordre dans la classe, vérifier qu'un jeu ou un fichier sont encore complets ou en bon état, corriger trois cahiers, demander un formulaire au maître principal, réserver la salle vidéo, préparer quelques exercices de conjugaison pour la récitation de l'après-midi, aider un élève à finir un bricolage, téléphoner pour obtenir un renseignement, chercher un document sur les requins pour un enfant qui prépare une conférence, rédiger des consignes pour le prochain remplacement, expliquer les devoirs de la semaine à un élève absent, réclamer un travail ou un bulletin à un élève oublieux… (p. 45)

Ce conflit implique une tension mentale importante, car il met sans cesse l'enseignant face à un rythme d'action effréné qui le pousse à agir dans l'urgence et l'incertitude. Le phénomène de dispersion est moins facilement isolable que les autres, par sa présence au sein de nombreuses autres sources de tension.

> **Nathalie** – *Moi, je trouve que ça a toujours un côté stressant dans la mesure où je n'ai jamais l'impression de pouvoir tout faire. Enfin c'est évident qu'on fait jamais tout ce qu'on prévoit, qu'on doit lâcher un certain nombre de choses. On essaye de voir les choses prioritaires et ça je me rends compte que tous les collègues avec qui je travaille vivent la même chose.*

Pour me parler de cette succession de choses à faire et à régler, les enseignants m'ont plutôt parlé de tous les éléments qui leur prenaient du temps. Nous avons vu que l'enseignant était interrompu et sollicité et qu'il n'avait donc que très peu de temps à sa disposition. À cette multitude de problèmes à régler s'ajoutent les actes de tous les jours et l'on constate que l'enseignant doit continuer à agir dans des conditions qui laissent peu de temps à la réflexion. Ceux-ci donnent un caractère d'urgence à de nombreux éléments pourtant habituels et presque routiniers. Mais ce que l'on croit urgent ne l'est peut-être pas et inversement. Agir devient le souci principal et le sens de ce que l'on fait pourrait se perdre peu à peu. L'enseignant se situerait alors plutôt dans le faire (Hobbs, 1988).

> Qu'est-ce qui compte le plus pour moi ? Il aura tendance à noter ce qui nécessite d'entrer en action sur-le-champ, le plus « urgent ». Ainsi, la majorité des gens qui établissent de telles listes, se font piéger sans le savoir. Ils pensent bien gérer leur temps en dressant des listes de choses à faire, quand en réalité ils ne font que mettre l'accent sur des choses urgentes mais absolument sans intérêt. (p. 131)

Cette citation illustre bien à quel point les enseignants sont pris entre plusieurs demandes, entre plusieurs actes de leur pratique, et ceci façonne leur rôle de « gardien du temps ». Face à toutes ces demandes, les réactions sont aussi diverses que les personnalités des enseignants, ainsi que l'écrit Perrenoud (1994) :

> Il existe des maîtres qui, tout en prenant chaque jour autant de microdécisions que les autres et en faisant autant de choses, vivent leur pratique très sereinement, sûrs que chaque élève a reçu une réponse en temps utile, que chaque objet a trouvé sa place, que chaque activité a pris le temps qui lui revenait. Alors que d'autres qui fonctionnent calmement aux yeux d'un observateur vivent leur journée comme une course perpétuelle. (p. 44)

On pourrait parler de la gestion des rythmes différents des élèves, mais il ne s'agit que d'une petite partie des tâches à gérer par l'enseignant. Ainsi, comme la première citation de Perrenoud l'illustre, l'enseignant est sans cesse en train de faire mille et une choses complémentaires qui lui permettent d'assumer sa fonction, certes, mais qui lui demandent aussi de se presser. Pourquoi l'enseignant est-il dans cette position, autrement dit,

pourquoi doit-il sans cesse agir dans l'urgence ? « La dispersion est pour une large part imposée par les situations que l'enseignant doit gérer simultanément » (Perrenoud, 1994, p. 43).

On pourrait donc en déduire que la nature des situations professionnelles que vit l'enseignant lui imposerait une certaine dispersion. Il faudrait donc s'interroger sur la nature de ces situations pour comprendre un tel phénomène. Ces situations exigent-elles toutes de l'enseignant d'agir dans l'urgence, les demandes sont-elles toujours urgentes ? Comme le reste, l'urgence est une construction mentale et elle procure parfois des « bénéfices », par exemple lorsqu'elle autorise à se détourner de tâches prioritaires, mais peu gratifiantes.

Cette situation, par ailleurs connue et reconnue par les enseignants, peut provoquer un état de stress, une mise sous tension, car l'enseignant se retrouve confronté à une multitude de choses à faire dans un temps qui est pourtant toujours limité. Cette gestion difficile met l'enseignant face à un problème de choix qui le pousse à parer sans cesse au plus pressé. Pourtant, cela peut être vécu négativement ou positivement ; tout dépend de son seuil de tolérance. Arrivé à un certain point de malaise face au rôle difficile à assumer, l'enseignant peut se noyer dans ces multiples tensions qui l'accablent plus qu'elles ne le motivent. Pasquier (1999) tente d'expliquer pourquoi les enseignants se retrouvent dans une telle situation :

> L'augmentation des problèmes éducationnels, la nécessité d'une plus grande différenciation, une stratégie souvent contrainte du « sauver les meubles » font que l'enseignant ressemble à cette image du « tourneur d'assiettes » évoquée par Philippe Perrenoud, à courir de l'une à l'autre sans pouvoir s'intéresser longuement et sérieusement à chacune en particulier. (p. 25)

L'étude des causes citées par Pasquier devrait évidemment être approfondie. Pourtant, il ne s'agissait ici que d'une sensibilisation aux multiples causes de la dispersion qui n'est pas obligatoirement considérée comme négative, comme Perrenoud (1994) le confirme : « Un certain désordre, une certaine dispersion sont sans doute inséparables d'une part de plaisir et de créativité dans le travail solitaire du maître » (p. 49). Il parle même plus loin de la dispersion comme d'un moyen de lutter contre la routine et l'ennui : « Si bien que la dispersion, avec le stress et l'excitation qui l'accompagnent, sont en partie des façons de se sauver de la routine et de l'ennui » (p. 59).

Pour expliquer ce fonctionnement du métier que l'on pourrait qualifier « d'action dans l'urgence perpétuelle », Hobbs (1988) cherche à nous faire réfléchir sur notre manière d'agir et ces défauts : « Dès l'instant où quelque chose vient se placer directement dans notre champ de vision, nous y associons un certain caractère d'urgence » (p. 41). Cette idée pourrait

expliquer cette impression de « saucissonnage » que peut ressentir un enseignant. Imaginons donc qu'un enseignant soit en train de faire une tâche dans un temps qu'il a défini et qu'une chose qu'il considère comme urgente vienne se greffer sur son action. Imaginons même, comme c'est souvent le cas, que plusieurs choses à chaque fois urgentes viennent se superposer à l'action en cours. L'enseignant se sentirait alors tendu et « dispersé », conscient d'avoir commencé plusieurs choses et de n'avoir rien terminé, car toujours sollicité pour quelque chose de plus urgent. Ce que l'on pourrait décrire comme un effet boule de neige est décrit de manière imagée par Hobbs (1988) :

> La plupart des gens s'agitent dans tous les sens, passant d'un projet à l'autre, sans jamais vraiment rien terminer. Ils prennent pour prétexte les petits bouts de papiers qui traînent sur leur bureau pour agir avec frénésie. Voilà qui n'est pas très efficace. Essayez plutôt de vous imaginer que vous êtes un sablier. Dans un sablier, les grains tombent un par un. Que le premier grain qui tombe soit votre objectif A. Laissez tomber les autres grains selon l'ordre de priorité préétabli. Vous pouvez faire tomber les grains plus rapidement, si vous le désirez, mais ne considérez qu'un seul grain à la fois, en achevant chaque projet avant de passer au suivant. Lorsqu'une action ne vous demande pas d'attention particulière, il peut être bon de faire deux choses – ou plus – en même temps. (p. 231)

Cette proposition d'action pourrait bien sûr être discutée, mais un élément central se doit d'être retenu et Hobbs (1988) y revient plus loin lorsqu'il écrit :

> N'avez-vous jamais eu une journée de travail particulièrement mouvementée ? Cette journée ne vous a pas laissé une once d'énergie, et pourtant, lorsque vous quittez le bureau et montez dans votre voiture, vous vous dites : « Quelle journée épuisante ! Alors pourquoi ai-je l'impression de n'avoir rien fait d'important ? » Tout simplement parce que vous ne vous êtes préoccupés que d'urgentes banalités. (p. 38)

Prendre le temps de réfléchir à ce qu'est réellement une urgence pourrait peut-être permettre à certains enseignants de réussir à mieux gérer leur temps et à être plus en accord avec leur rapport au temps, car, comme l'écrit Servan-Schreiber (1983) : « Sprinters de l'action, nous n'avons plus de souffle pour la course de fond de la réflexion » (p. 55).

3. *À LA RECHERCHE DE SOLUTIONS ?*

Après avoir commenté ces cinq sources de tension, il me semble important de chercher à savoir ce que mettent en place les enseignants pour faire face

à celles-ci. Durant les entretiens, les enseignants m'ont en effet souvent expliqué les structures, les petits « trucs » qu'ils utilisent pour tenter de réduire ces différentes sources de tension. Ceux-ci m'ont parlé de l'organisation comme étant une solution pour mieux gérer leur temps et donc pour se protéger de tensions potentielles. Ils m'ont aussi parlé d'autonomie, de responsabilisation, d'objectifs à définir, de discipline, etc. J'ai choisi pour cet article de me référer à leurs dires sur l'organisation. Les modes d'organisation diffèrent bien évidemment d'un enseignant à l'autre, car ils sont très personnels. Ceux-ci peuvent en effet dépendre d'une certaine philosophie du métier, d'un état d'esprit, pour aboutir sur des solutions plus concrètes pour la classe.

Ainsi, plus qu'une manière de structurer son temps, il s'agit pour eux d'une manière de voir les choses et d'envisager son métier face au temps qui passe de toute façon. Le temps devrait donc être plus un partenaire qu'un ennemi. On pourrait considérer cela comme un premier pas vers une meilleure connaissance des paramètres en jeu dans une gestion de classe, ainsi que vers une meilleure connaissance de son propre fonctionnement et de sa personne.

Selon Servan-Schreiber (1988) : « Il en découle cette évidence capitale : maîtriser le temps, c'est se maîtriser soi-même. Tant pis pour ceux qui espéraient des gadgets ou des miracles » (p. 20). Hobbs (1988) appuie cette idée lorsqu'il écrit : « Quand vous aurez pris en main votre temps, vous aurez pris en main votre vie » (p. 11). Sophie, dans cette même optique, nous explique comment ne pas tomber dans le piège du manque de temps. Ne pas faire la politique de l'autruche, mais attaquer les problèmes de face. Elle répond en fait à la question centrale de savoir comment s'organiser autour de l'imprévisible :

> **Sophie** – *Il y a des impératifs qui sont imprévus, je sais pas moi, du style : si on dit qu'on va faire une représentation pour Noël par exemple. Il faut bien s'imaginer que dans le mois précédent ou les trois semaines précédentes, il y aura des imprévus, qu'on devra tout arrêter, et puis aller répéter ou si les répétitions se passent mal il faudra plus, si les répétitions se passent bien il en faudra moins, donc il ne faut pas non plus se dire j'ai le temps de tout faire et puis de toute façon ça va être une répétition pas plus, mais se dire il y aura des plages forcément prises. Si tu dis à tes collègues : « moi je ne viens pas aux répétitions, parce que j'ai pas prévu ça et puis je n'arrive pas », ça ne veut pas tellement marcher. Ça marchera peut-être une fois mais pas deux, parce que tout le monde doit faire un effort par rapport à ça.*

Je ferai ici un lien avec la faculté d'adaptation qui permet à l'enseignant de rebondir face à l'imprévu. Ainsi, plus l'enseignant se donne les

moyens de s'adapter à toute situation imprévisible, plus il met des chances de son côté de ne pas tomber dans un rapport de tension avec son temps. Hobbs (1988) reprend cette idée en parlant de sagesse : « En conclusion, vous devez poursuivre vos objectifs comme si votre vie en dépendait, mais avoir également la sagesse de les modifier en fonction de certaines circonstances. La faculté d'adaptation est une qualité essentielle à tout être humain » (p. 84).

Les imprévus font partie de la classe et ne peuvent être niés. L'enseignant accepte en quelque sorte implicitement d'être disponible et de s'organiser à partir de cela. Comment faire autrement ? Fermer sa porte, interdire l'entrée ? Tout est question de mesure. Pour Jacques, les interruptions devenant trop régulières et l'empêchant d'enseigner l'ont poussé à demander à ne plus être dérangé par les téléphones, ceci étant possible car une secrétaire travaille dans la structure.

> **Jacques** – *Généralement on peut avoir tout son temps, si on n'est pas systématiquement dérangé. Ça aussi c'est une discipline à avoir, mais dès qu'on est dérangé, il y a des lacunes. Je prends un exemple : hier matin, j'avais sept élèves en classe pour les maths et puis à 8 h 30 s'est présentée une nouvelle élève ; ça m'a pris trois quarts d'heure où les élèves devaient travailler seuls.* […] *C'est pour ça que maintenant, le matin, je demande vraiment à ne pas être dérangé, alors la secrétaire, elle répond au téléphone. Il faut que ce soit exceptionnel pour qu'elle vienne me chercher. Il faut faire la part des choses. Parce qu'autrement on laisse tomber la classe.*

Patrick, par contre, de par son statut de maître principal, ne peut couper le téléphone par ailleurs présent dans sa classe. Il a donc instauré un système qui permet aux élèves de répondre et a, de ce fait, délégué une part de sa responsabilité. Sophie, quant à elle, n'imagine pas pouvoir fermer sa classe à la vie de l'école pour ne plus être dérangée.

> **Sophie** – *De toute façon, ça fait partie, enfin il faut le savoir que tu ne peux pas te dire que tu vis tout seul dans ta classe, que tu as un temps imparti pour toi, mais qu'il y a tout le reste. Ça doit aussi s'imbriquer dedans, tu ne peux pas dire ma porte est fermée à clé, les punis on s'en fiche, les blessés on s'en fiche, s'il se pointe un poinçon tant pis tu saignes ! Donc, il n'y a pas que du temps pur d'enseignement, c'est un temps de vie dans lequel il y a de l'enseignement.*

La diversité des manières de faire dépend certainement du contexte dans lequel ces trois enseignants travaillent. Néanmoins, il est clair que les interruptions sont un souci des enseignants et qu'elles suscitent diverses réactions dont certaines sont les signes d'une tension difficile à gérer. Il faut donc en quelque sorte être prêt à donner de son temps. Bien gérer son temps

ne serait alors pas synonyme de « tout garder pour soi », mais plutôt de savoir donner et de réfléchir posément au temps que l'on peut donner ou pas.

En choisissant de parler d'organisation, je pensais, au début de ma recherche, obtenir des solutions concrètes et presque palpables pour une gestion du temps optimale. Mis à part quelques détails, les enseignants m'ont confié plutôt leur vision de l'organisation avec philosophie, anecdotes ou conseils. C'est donc bien le signe que l'organisation n'est pas, comme on pourrait le croire, une science exacte, une solution miracle, mais plutôt un état d'esprit, une manière de voir. Je rejoins donc Servan-Schreiber (1983) pour dire qu'il s'agit surtout de se connaître et de se comprendre pour ensuite adapter une organisation réaliste tant par rapport à soi que par rapport à son environnement.

À chacun son rapport au temps, à chacun ses tensions et à chacun ses solutions ! Malgré ces différences interindividuelles, certaines structures se ressemblent dans les grandes lignes. Il en est autrement dans les questions de détails comme la mise en place de ces structures, les objectifs privilégiés, etc. C'est pourquoi, même si je suis d'accord avec la citation suivante de Hobbs (1988), je pense qu'il ne suffit pas de s'organiser, ni de savoir le faire, si cela ne correspond pas à une demande, à un besoin de l'enseignant pour lutter contre un mauvais fonctionnement, un rapport au temps trop complexe ou trop tendu : « Organiser son temps, c'est gagner du temps. Investir son temps, c'est gagner du temps. Et j'insiste bien : il faut passer plus de temps à s'organiser » (p. 19).

Il incombe à chaque enseignant de faire des choix personnels pour optimiser sa gestion du temps et éviter des tensions qui naissent souvent d'un manque de cohérence et de sens. Selon Jarosson (1993), d'ailleurs : « Il n'existe pas de problème de temps mais seulement des problèmes de sens » (p. 130). La meilleure des solutions de gestion ne permettra pas de faire changer une personne facilement, car son rapport au temps dépend avant tout de sa personnalité : « Si une personne est stressée, mal organisée et ne dit jamais non, il est assez logique de supposer que cette attitude correspond à son être profond » (Jarosson, 1993, p. 130). L'organisation est un moyen évoqué pour se protéger du stress, de la dispersion et donc des tensions qui sont des sentiments intimes. Elle a aussi une place importante dans les séminaires de gestion du temps que donne Jarosson (1993) : « Les recettes principales qui sont enseignées dans les séminaires de gestion du temps sont d'apprendre à dire non et de s'organiser » (p. 129). L'organisation a donc une place essentielle pour parvenir à réduire l'effet des tensions. Savoir « dire non » est aussi mis en évidence par Hobbs (1988). Cela amène l'idée qu'il faut savoir déléguer à d'autres, si les tâches demandées prennent

trop de temps et qu'elles ne peuvent être faites avec toute l'attention nécessaire. Savoir refuser, savoir dire non peut donc réduire les sources de tension dues à une planification ardue d'un trop-plein d'activités.

Je ne pense pas néanmoins que l'organisation soit LA solution ultime d'une gestion optimale du temps. Il s'agit plutôt d'un mélange savant entre organisation (travail personnel ou d'équipe) et travail sur soi-même de manière à se donner une certaine philosophie de la gestion du temps. Même si l'on donne de l'importance à l'organisation, il faut donc rester conscient que tout ne peut être maîtrisé et qu'il faut être ouvert aux imprévus qui pourraient bousculer même la meilleure des organisations. Il faut donc, comme le dit Sophie, « savoir moduler ». Tous les outils que l'enseignant peut mettre en place pour gérer le temps n'effaceront pas le fait qu'il est impossible de contrôler complètement un temps de vie comme celui de la classe :

A. – ***De manière générale, tu penses que l'on est maître de son temps ?***

Jacques – *Question difficile, mais je dirais difficilement, on peut essayer de s'organiser, mais on ne sait jamais ce qu'il peut se passer, Inch Allah ! (À Dieu va !)*

Entre rationalité et subjectivité, entre désir de tranquillité et soif d'action, entre contraintes et projets, la gestion du temps n'est pas près, dans le métier d'enseignant, de devenir une science exacte.

POUR CONCLURE : À LA RECHERCHE D'UNE MAÎTRISE DU TEMPS ?

On a vu, tout au long de ce chapitre, la recherche des uns et des autres pour essayer de maîtriser le temps qui passe, pour essayer de le domestiquer, de l'organiser. Après avoir identifié ces sources de tension, affirmé le réel problème que le temps pose à l'enseignant, il me reste une question : n'est-ce pas trop tard ? L'enseignant n'est-il pas en train de payer un apprentissage défectueux de la gestion de son temps ? Cela me ramène donc à une question encore plus essentielle : quand apprend-on à gérer son temps ? À l'école ? Est-ce que ce sont les enseignants, eux-mêmes à la recherche de solutions, qui doivent enseigner cela aux enfants ? Pourrait-on supposer que ces sources de tension soient alors le fruit d'une incapacité des enseignants à vraiment gérer leur temps dans la société telle qu'elle est de nos jours ?

A. – ***Tu penses que gérer son temps devrait être enseigné à l'école ?***

Sophie – *Il faudrait d'abord, je crois, que nous on sache gérer le nôtre... Je ne sais pas si on peut enseigner un truc qu'on est incapable de faire.*

A. – ***Toi tu te considères comme incapable de ça ?***

Sophie – *Non, j'estime que dans la société dans laquelle on vit, on est tous incapables de ça.*

Il faut peut-être alors reposer le problème de l'enseignement de la gestion du temps. Servan-Schreiber (1983) commence son livre par cette phrase : « Comme toutes les choses importantes de la vie, bien utiliser son temps n'est pas enseigné à l'école » (p. 11). En interrogeant les enseignants, il est pourtant ressorti très fortement qu'il faut absolument apprendre aux enfants à gérer leur temps : cette notion fait l'unanimité et ils décrivent tous l'importance de cet apprentissage. Mais, comme le souligne David, toute la difficulté vient du fait qu'il ne figure nulle part qu'il s'agit bien d'un objectif.

David – *Mais on devrait le faire apprendre à nos élèves, il n'y a pas de leçon de ça, c'est typique du genre de notion qui passe à travers la matière scolaire.*

Suite à ces propos, je crois pouvoir affirmer que l'idée de travailler la compétence de savoir gérer son temps est essentielle pour les six enseignants. Cela reprend donc le fait que notre rapport au temps n'est pas unique et déterminé pour la vie. Il évolue avec le temps et se construit au fil du temps. L'école est un des lieux de socialisation du temps et de construction du rapport au temps. Il est de plus important d'être sensibilisé au caractère évolutif de ce rapport, car même s'il commence durant les premières années de vie, il se développe à longueur de temps.

Sylvie se posait la question de savoir si l'on pouvait enseigner le contenu d'un domaine dans lequel on se sent mal à l'aise, voire incapable. Je pense qu'il faut pour répondre à cela interroger la formation des enseignants et se demander si le partage de tels savoirs et savoir-faire est possible dans le cadre d'une formation d'adulte. Les enseignants ont souvent parlé des enfants et de la nécessité d'être à l'écoute de leurs rythmes, je pense donc qu'il faudrait peut-être se tourner de leur côté pour comprendre et approfondir comment se construit le rapport au temps. Peut-être que l'enseignant pourrait alors apprendre des enfants, en voyant leur rapport au temps se développer, et alors entrer dans un processus d'échange qui dirait : « Apprends-moi à gérer mon temps et je t'apprendrai à gérer le tien ! »

J'ai montré, dans ce texte, la présence de tensions dans le rapport au temps des enseignants. Réfléchir à la construction du rapport au temps des enseignants provoque obligatoirement un questionnement personnel, une remise en question qui permet d'évoluer dans son propre rapport au temps. Chaque rapport au temps est ainsi en construction, peu importe l'âge de l'individu. Le temps et le rapport que l'on entretient avec, qu'il soit tendu ou détendu, évolue donc au fil de notre vie. Et c'est bien en prenant conscience de ce lien que chaque individu entretient avec son temps de vie, qu'il est possible de prendre de la distance et de réfléchir sur l'élément « temps » qui nous constitue.

BIBLIOGRAPHIE

Hobbs, C. (1988). *Organisez votre temps, maîtrisez votre vie,* Paris, First.

Husti, A. (1994). *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement : opinions d'élèves et de professeurs,* Paris, Institut national de recherche pédagogique.

Jarrosson, B. (1993). *Briser la dictature du temps : comprendre ce qu'est le temps pour mieux le vivre,* Boulogne, Maxima L. du Mesnil.

Pasquier, G. (1999). « Le temps de travail de l'enseignant peut varier du simple au triple », dans *L'Éducateur*, *3*, Carouge, Société Pédagogique romande, p. 25.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1997). *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action,* Paris, ESF.

Perrenoud, P. (1999). « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences », *Éducation permanente*, *140*(3), p. 123-144.

Pronovost, G. (1996). *La sociologie du temps,* Bruxelles, De Boeck et Larcier.

Reviol, A. (1999). *« Ô temps, suspends ton vol ! ». Le rapport au temps de quelques enseignantes et enseignants du primaire*, Mémoire de licence inédit, Université de Genève.

Servan-Schreiber, J.-L. (1983). *L'art du temps,* Paris, Fayard.

Vermersch, P. (1997). *L'entretion d'explicitation*, Paris, ESF.

CHAPITRE 8

À court de temps

Perspectives temporelles dans l'éducation en Ontario

Clay Lafleur
Conseil des écoles du comté de SIMCOE, Ontario
(clafleur@mariposa.scdsb.on.ca)

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, nous montrons que le temps joue un rôle de première ligne dans le système d'éducation de l'Ontario. Nous abordons les problèmes liés aux dimensions politiques, économiques et pédagogiques du temps en les plaçant dans le contexte d'une réforme initiée par un gouvernement provincial au Canada et de la contestation syndicale qui s'ensuivit. Les conséquences susceptibles de découler de la réforme rendue obligatoire par la loi 160 sont prises en considération parce que des changements importants sont prévus en rapport avec le temps d'enseignement et le temps de planification et de préparation de l'enseignement, entraînant du même coup une surcharge de travail pour les enseignants. On retrouve aussi une typologie du temps scolaire à

partir des orientations qui se dégagent du débat public qui a lieu en Ontario au sujet du rôle du temps en éducation. En particulier, deux conceptions objectives du temps, à savoir le temps conçu comme une ressource à utiliser de manière rationnelle ou comme un régulateur des activités, sont mises en parallèle avec une conception du temps qui met l'accent sur le sens que lui donnent les personnes, en l'occurrence les enseignants, à travers leur quotidien.

L'éducation ontarienne avait échappé, jusqu'à tout récemment, à ce qui a caractérisé plusieurs États à travers le monde, c'est-à-dire aux tourments d'une économie de marché et à la préoccupation des gouvernements envers la reddition minutieuse des comptes. Ce qui était un objet d'appréhension a soudainement pris forme et a entraîné une turbulence qui a profondément altéré la scolarisation et le système public d'éducation tels qu'ils existaient auparavant. Des changements éducatifs fondamentaux et une réforme scolaire en profondeur sont survenus rapidement, dans un contexte d'agitation syndicale et de débat public houleux.

Ainsi, depuis le début des années 1990 et plus particulièrement depuis l'élection du gouvernement conservateur en 1995, le paysage éducatif de l'Ontario a connu les changements majeurs suivants :

- la création de conseils scolaires aviseurs ;
- la réduction du nombre de districts scolaires ;
- une réforme des structures décisionnelles de ces districts scolaires ;
- l'établissement d'une agence d'évaluation indépendante ;
- la mise sur pied d'une évaluation provinciale des élèves de 3e, 6e et 9e années ;
- l'établissement d'un ordre d'enseignants ;
- l'exclusion des directions et directions adjointes de l'unité d'accréditation syndicale des enseignantes et des enseignants ;
- l'adoption d'un nouveau mode de financement des districts scolaires contrôlé centralement ;
- une réforme de l'enseignement secondaire, incluant la réduction de sa durée, qui est maintenant de 4 ans au lieu de 5 ;
- l'adoption d'exigences légales précises, tant en matière de temps d'enseignement qu'en rapport avec certaines conditions de travail, telles la taille des groupes-classes ;
- un nouveau curriculum pour tous les élèves, de la première à la douzième année ;
- de nouvelles politiques en matière d'évaluation des apprentissages ainsi que des bulletins uniformes pour tous les élèves de la province.

Avec la réélection du gouvernement conservateur en Ontario pour un deuxième mandat consécutif en juin 1999, non seulement ces changements se sont consolidés, mais la réforme en profondeur du système d'éducation se poursuit. D'autres changements ont été proposés :

- l'établissement d'une Charte des droits et responsabilités qui « décrit ce que les élèves, les enseignants et les parents doivent faire pour contribuer à l'excellence en éducation » ;
- l'obligation, pour tous les enseignants, de se soumettre à des examens de certification tous les trois à cinq ans ;
- l'introduction d'un code de conduite uniforme dans toute la province et d'une politique de tolérance zéro vis-à-vis les dérogations à ce code ;
- la promotion des élèves qui atteignent des niveaux acceptables de rendement scolaire seulement ;
- l'introduction d'épreuves standardisées, à tous les niveaux, pour les matières de base liées au nouveau curriculum ;
- l'introduction de nouveaux bulletins scolaires.

Au cours de ces quelques années, les intentions du gouvernement ontarien en matière d'éducation ont soulevé l'intérêt des éducateurs, des parents, des élèves et de la population en général. En fait, c'est la conception même de l'éducation qui était en voie de transformation majeure en Ontario à travers une nouvelle façon d'allouer les ressources, de restructurer l'administration, de réformer l'enseignement secondaire, de renouveler le curriculum et d'imposer des normes élevées et rigoureuses touchant l'évaluation des apprentissages.

Tous ces changements ont des répercussions sur l'organisation du temps de travail des enseignants. Après une brève revue de la littérature sur le temps en éducation, ce chapitre examinera quelques-uns des changements législatifs qui affectent le temps des enseignants de l'Ontario. À partir d'exemples tirés de ma propre recherche, je présenterai ensuite l'expérience vécue par les enseignants en rapport avec les questions de temps et avec ces changements fondamentaux en éducation.

1. *RECONSIDÉRER LA SIGNIFICATION DU TEMPS EN ÉDUCATION*

Avant d'examiner les questions spécifiquement liées au temps dans l'éducation ontarienne, je voudrais présenter un bref survol de la recherche dans ce domaine. Les autres chapitres de ce livre aborderont certainement plusieurs de ces aspects plus en profondeur. J'espère toutefois que ce coup d'œil sommaire sur quelques-unes des dimensions liées au temps pourra servir de cadre pour élargir notre vision traditionnelle du « temps-horloge » qui caractérise la vie dans les écoles.

1.1. *La conception du temps généralement admise*

Les éducateurs, comme toutes les autres personnes, s'organisent à l'intérieur de plusieurs cadres temporels et ils vivent et donnent aussi au temps des significations différentes. Comme la plupart des gens, les enseignants trouvent qu'ils n'ont jamais assez de temps pour faire ce qui est attendu d'eux. Ce qui diffère cependant ici de tous les autres contextes de travail, c'est que les enseignants sont responsables de groupes d'élèves et que les horaires, les structures scolaires et les exigences administratives réduisent fréquemment le sens donné au temps à celui d'une ressource ou d'un régulateur. Dans les écoles, les enseignants ont souvent peu de possibilités d'utiliser leur temps de manières différentes (Senge, Kleiner, Roberts, Ross, et Smith, 1999, p. 67-74).

Giddens (1984, 1987) met clairement en évidence différents types de temps et d'espace. Le temps comme un bien – une ressource à utiliser, à consommer et à investir – constitue une représentation dominante dans notre société, comme en témoignent la structure des grilles-horaires et l'organisation scolaire actuelles. Vue sous cet angle, une telle conception linéaire, objective et dominée par l'horloge du temps devient un dispositif organisationnel incontournable dans les écoles. En d'autres mots, l'organisation du temps exerce un contrôle sur la vie dans les écoles.

Le temps comme régulateur n'est pas un phénomène nouveau en éducation. Des concepts liés au temps tels le temps consacré à la tâche (Carroll, 1963), la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1976) et la chance d'apprendre (Stevens, 1993) sont quelques-uns des efforts notables qui ont été faits afin de cerner l'impact du temps sur l'apprentissage. Récemment, les éducateurs ont toutefois commencé à remettre en question une conception aussi technique du temps et à le percevoir plutôt comme un moyen de redonner un nouvel élan aux écoles.

Prisoners of Time, un rapport américain de la National Education Commission on Time and Learning (1994), est l'un des traités les plus complets qui aient été écrits sur le temps en tant qu'importante ressource en éducation. Ce rapport cherche à amortir les contraintes liées à l'organisation du temps scolaire en remettant en question les grilles-horaires traditionnelles et acceptées de tous ainsi que les façons de les administrer. Sans pour autant mettre de côté une notion du temps scolaire conçu comme une précieuse ressource dont il faut contrôler l'utilisation, c'est en redéfinissant les contraintes traditionnellement associées à l'organisation du temps scolaire que la Commission s'efforce de sensibiliser tous et chacun aux stratégies susceptibles d'augmenter le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage. Il en découle des suggestions telles que la concentration sur le temps

consacré à l'apprentissage scolaire, l'allongement des journées d'école, l'adoption d'un calendrier scolaire réparti sur toute l'année civile et un accès accru à l'apprentissage par l'utilisation de la technologie. Le temps est toutefois encore perçu ici comme un bien de consommation et une ressource de grande valeur qui doivent être contrôlés et administrés.

L'orientation prédominante de ce rapport sur les horaires et sur une conception linéaire du temps ont incité Slattery (1995) à le critiquer. Celui-ci suggère que les travaux qui se centrent sur un temps linéaire, objectif et gérable comme moyen d'atteindre un maximum d'efficacité sont inappropriés. L'éducation est aujourd'hui beaucoup plus caractérisée par le chaos, l'irrationalité et des zones d'incertitude. De plus, les systèmes sociaux sont beaucoup plus ouverts et interactifs qu'ils ne l'étaient auparavant. L'intégration du temps, du lieu et des personnes dans des contextes d'interrelation, de complexité et de subjectivité, par exemple, offrent de nouvelles possibilités temporelles en éducation. Dans cette ligne de pensée, les organisations doivent considérer le temps comme une composante de leurs activités plutôt que comme le point d'arrivée de celle-ci. En d'autres mots, l'heure qu'il est à l'horloge marque rarement le moment précis où l'apprentissage commence. Un tel apprentissage survient souvent quand les enseignants et les élèves sont prêts, quand les expériences passées et l'anticipation du futur se rejoignent dans le moment présent. Comme le dit Slattery (1995), nous avons besoin de comprendre le temps comme une anticipation du futur. Autrement dit, le passé et le futur n'ont de sens que dans le contexte du présent. Amener les élèves à faire le lien entre leur histoire personnelle et familiale et un projet en science, en histoire ou en littérature et à explorer avec créativité leurs possibilités futures, par exemple, les aide à développer des liens chargés de sens. Sous cet angle, l'organisation du temps scolaire constitue une occasion privilégiée pour que le programme devienne signifiant pour les élèves et les place dans un environnement plein d'imprévus, de changements stimulants dans un déroulement harmonieux des activités d'apprentissage.

Dans un autre registre, des auteurs montrent que les rythmes scolaires et le travail des enseignants sont souvent emboîtés l'un dans l'autre. Le travail approfondi de Clandinin et Connelly (1986, 1995), par exemple, fait état de l'importance des structures cycliques et temporelles dans la scolarisation. Ces auteurs montrent l'importance des cycles et des rythmes inhérents au fait d'enseigner dans la planification de l'enseignement. Les récits d'enseignants impliqués dans des activités d'enseignement montrent comment les écoles sont régies selon des cycles et des rythmes. Des exemples tirés d'études de cas d'enseignants laissent voir les différents rythmes et cycles qui encadrent leur travail : au quotidien, ils réfèrent à l'horloge ; à l'échelle hebdomadaire, c'est la répartition de leurs tâches qui les guide ; les étapes

sont marquées par la production du bulletin des élèves ; les congés sont fixés par le calendrier ; à l'échelle annuelle, la promotion des élèves d'un degré à l'autre constituent un important point de référence. Dans cette lignée de pensée, Martirano (1997) décrit les efforts d'un district scolaire pour réduire le stress des élèves en informant le personnel et les élèves sur les « saisons du stress » de l'élève, précisément en publiant les sources de stress anticipé qui surviennent inévitablement chaque mois de l'année scolaire. En résumé, utilisant la perspective narrative, Clandinin et Connelly (1986) tracent le portrait de la connaissance rythmique que les enseignants ont de l'année scolaire et des rythmes associés à l'enseignement en classe. On trouve cependant, dans la littérature scientifique, peu d'autres références explicites impliquant le discours narratif et le temps.

En somme, les travaux examinés jusqu'à maintenant fournissent un éclairage intéressant sur le temps scolaire et le temps d'enseignement. Il n'en demeure pas moins qu'ils s'inscrivent dans une conception traditionnelle du temps axée sur la consommation et l'utilisation rationnelles de cette ressource. Plus récemment, des chercheurs ont par ailleurs ouvert des avenues nouvelles au sujet de l'organisation du temps en éducation.

1.2. *Un point de vue nouveau : la prise en compte du temps de l'enseignant*

Dans une discussion originale sur le temps, Hargreaves (1994) présente quatre dimensions du temps et leurs conséquences sur le travail des enseignants. La première est le temps technico-rationnel. En lien avec le rapport *Prisoners of Time*, ce type de temps constitue « une ressource finie ou un moyen qui peut être accru, réduit, géré, manipulé ou réorganisé de façon à servir des visées éducatives précises » (p. 96). Cette dimension inclut la « rationalité technocratique » décrite par Habermas (1971). Comme la quantité de temps ou la façon dont ce dernier est réparti ne garantissent pas le changement en éducation, il faut regarder le temps sous d'autres angles. La seconde dimension est le temps micro-politique. Cette dimension complète celle de Giddens (1987) car elle considère les questions liées au pouvoir et au statut. Le fait d'assimiler le travail d'un enseignant au seul travail effectué en classe et de percevoir celui effectué en dehors de la classe comme en compétition avec le premier est un exemple parmi d'autres des questions controversées ayant une signification micropolitique.

La troisième dimension est le temps phénoménologique. Ce temps vécu et subjectif prend vie avec l'intégration des concepts de Hall (1983) sur les cadres temporels monochronique et polychronique. Les administrateurs scolaires sont, par exemple, souvent loin de la salle de classe et ils considèrent l'implantation des nouveaux programmes à partir des normes

propres à leur contexte administratif. De leur vision singulière et monochronique du temps découlent souvent des attentes plus immédiates d'implantation, attentes qui ne sont pas toujours compatibles avec la réalité de la vie de la classe. Les enseignants vivent pour leur part le désordre, l'imprévisibilité et l'excitation de la vie de la classe au quotidien et ils tentent de composer avec les multiples demandes des élèves. Leur vision polychronique du temps signifie habituellement que les demandes externes d'implantation de nouveaux programmes ne sont pas considérées avec le même degré d'urgence (voir aussi Werner, 1988).

La quatrième dimension est finalement le temps sociopolitique. Ici deux concepts originaux sont présentés – la *séparation*, basée sur une analogie avec la description de Hawking (1988) des propriétés physiques, où le temps s'écoule plus lentement au fur et à mesure qu'on s'éloigne de la classe, et la *colonisation*, où les administrateurs utilisent le temps des enseignants à leurs propres fins. L'agence ontarienne indépendante d'évaluation[1], par exemple, s'appuie sur une colonisation du temps des enseignants quand elle leur fait administrer des épreuves à travers toute la province. La discussion de Hargreaves (1994) à propos de l'intensification est particulièrement pertinente lorsqu'on se penche sur les questions de temps dans le contexte de la réforme de l'éducation. Le stress des enseignants, attribuable à une charge de travail accrue et à des pressions du marché du travail, est étroitement lié à cette notion d'intensification.

Les éducateurs sont affectés par plusieurs sortes de temps, incluant par exemple les horaires, les planifications, le temps d'enseignement, le temps de correction des travaux, le temps des bulletins, le temps à consacrer aux parents, le temps du développement professionnel et le temps des activités parascolaires. Ils construisent et interprètent souvent le temps de manière différente. Les structures existantes limitent toutefois fréquemment le développement de significations alternatives et partagées.

Dans un contexte de réforme curriculaire obligatoire aussi étendue, il faudrait peut-être revoir la nature du temps dans une école avant de procéder à des changements. Quel est le meilleur moyen, par exemple, de maintenir le caractère sacré du temps d'enseignement et de s'assurer que du temps de planification soit aussi disponible ? Combien de temps l'enseignant devrait-il consacrer aux activités parascolaires et lesquelles devrait-il privilégier ? Quelles sont les conséquences de conditions de travail intensives et du stress qui s'ensuit pour ceux qui veulent « refaire une autre culture, restructurer et se donner d'autres cadres temporels » ? Je suis d'accord (Fullan, 1995). Comment les enseignants trouvent-ils le temps

1. Education, Quality and Accountability Office (EQAO).

d'acquérir de nouvelles habiletés et d'apprendre de nouvelles idées ? Comment la vision monochronique du temps qui est souvent défendue par les administrateurs scolaires pourrait-elle mieux s'accorder avec le cadre polychronique des enseignants ? Y a-t-il moyen de résoudre de tels dilemmes et de telles tensions ? Comment le concept de temps-anticipation du futur peut-il être sérieusement pris en compte durant des périodes de changements éducatifs fondamentaux ?

Plusieurs métaphores peuvent nous aider à mieux comprendre comment le temps est vécu par les individus (Lakoff et Johnson, 1980 ; Lakoff et Turner, 1989). L'ouvrage *La danse de la vie* (Hall, 1983) est par exemple une métaphore particulièrement pleine de sens pour décrire les rythmes, la synchronicité et l'allure des interactions entre les personnes. Les enseignants qui doivent composer avec un rythme soutenu de changements se décrivent souvent comme des « jongleurs ». Dans certains cas, ils se comparent à des chefs d'orchestre qui ont à diriger une centaine de figurants ou encore ils assimilent leur panique et leur épuisement à l'expérience d'essayer de fuir une mer au ressac très puissant en courant vers le rivage.

Le temps vécu en tant qu'expérience constitue la dimension personnelle et phénoménologique du temps (Heidegger, 1962 ; Schutz, 1970). En ce sens, le temps est intimement lié à la compréhension que l'on a de la réalité de la vie de tous les jours et à l'essence véritable de notre être. Nos expériences internes du temps sont différentes de nos notions d'espace-temps ou de temps entre les événements. Les histoires d'enseignants et d'administrateurs scolaires qui éclairent la qualité et la texture de ces sortes d'expériences temporelles sont essentielles pour comprendre les événements quotidiens impliquant le temps en éducation. Des concepts tels que le « temps qui passe » et le « temps qui s'éternise », la compression et l'expansion du temps, l'intensification, l'imagerie et la visualisation, le temps de prendre soin et le temps émotif sont des exemples des différentes expériences temporelles qui se font jour à travers les histoires de vie des enseignants et des administrateurs scolaires. Ces expériences du temps sont rarement documentées dans la littérature scientifique en éducation. Le plus souvent, le temps en tant que ressource et que moyen d'organiser les horaires et l'apprentissage sont les seuls aspects qui y sont abordés.

Globalement, les enseignants font face à une foule de nouvelles politiques éducatives et de réformes qu'ils doivent appliquer. Cela signifie une pression accrue pour en faire plus avec moins et souvent d'une façon précipitée et sous pression. Le temps des enseignants est souvent accaparé par toutes sortes de tâches administratives telles qu'un travail clérical accru et l'administration d'épreuves standardisées sur une grande échelle. Un contrôle de plus en plus centralisé des politiques et des modes de financement caractérise désormais les conditions et la nature du travail du personnel

enseignant. Dans un contexte de changements fondamentaux et de reddition de comptes accrue, les enseignants se sentent de plus en plus coincés et piégés dans le temps tel qu'il est actuellement organisé.

La pression qui s'exerce en vue de faire plus avec moins, et plus vite, affecte la manière dont nous nous sentons, notre pensée et notre comportement. Des points de vue conflictuels sur la façon de répondre à ces changements peuvent aboutir à une disharmonie organisationnelle – souvent avec des implications inquiétantes. Quand, par exemple, les attentes des gouvernements et des administrateurs scolaires envers les enseignants afin qu'ils agissent avec plus de professionnalisme deviennent-elles de l'exploitation ? Du temps pour planifier et expérimenter, du temps pour développer des programmes, du temps pour traduire une politique dans la pratique, du temps pour enseigner les objectifs prescrits, du temps pour évaluer et pour rendre compte des façons différentes d'apprendre, du temps pour soutenir des activités parascolaires, du temps pour partager avec des collègues des pratiques qui réussissent, du temps pour communiquer avec les parents, du temps pour vendre les réformes et du temps pour exercer sa vigilance au sujet des objectifs de base de l'éducation : telles sont les préoccupations que l'on rencontre fréquemment chez les enseignants aujourd'hui.

Les individus répondent de différentes manières aux conditions temporelles qui façonnent leur existence. Nos conditionnements vis-à-vis du temps, nos perceptions du temps et notre contrôle sur le temps affectent la manière dont nous nous adaptons à la succession, à la durée, au rythme, à l'ordre et aux pressions du temps (Fraisse, 1963). Un exemple de l'importance du temps en éducation nous est fourni par Lubeck (1985), qui souligne comment le temps influence la vie dans les écoles quand elle dit : « Les utilisations différentes du temps suggèrent des conceptualisations différentes de ce dernier… le temps est perçu différemment et utilisé différemment… parce qu'il sert différentes fins » (p. 69).

Plusieurs des tensions et des luttes qui marquent l'implantation des réformes éducatives sont reliées à des questions de temps. Comment, par exemple, réagira un enseignant lorsqu'on lui dira que le nouveau programme et les nouvelles politiques d'évaluation ne sont plus compatibles avec les longues heures consciencieusement passées à développer des outils d'évaluation ? Quand les enseignants sont placés devant des contraintes temporelles impossibles à résoudre, comment font-ils pour s'en tirer ? Le cynisme et le manque d'empathie sont-ils des conséquences inévitables ? Comment le temps est-il vécu lorsque d'aussi fortes demandes émotives et cognitives sont en jeu ? Notre aptitude à équilibrer l'émotif et le rationnel est déterminant dans un contexte où le temps doit être vécu à la fois de manière efficace et contraignante (Weinberg, 1959).

Les aspects émotifs et cognitifs de l'enseignement ne sont pas toujours en accord entre eux. Il existe une dissonance potentielle entre les deux qui implique une dimension temporelle. Dans n'importe quel milieu de travail, la prise de décision implique une interaction entre l'affectif et le cognitif et a un impact sur l'efficience et l'efficacité dans l'accomplissement de la tâche. Ils touchent à la façon dont nous vivons le temps.

2. *LE TEMPS EN ÉDUCATION DANS LE CONTEXTE DE L'ONTARIO*

Les changements en éducation et l'agenda de la réforme scolaire ontarienne étaient prévisibles depuis plusieurs années. Quand le gouvernement conservateur actuel arriva pour la première fois au pouvoir en 1995, tous les partis politiques avaient des plates-formes remarquablement similaires, soulignant l'envergure et la direction des changements souhaités en éducation. Plusieurs de ces points de vue résultaient d'un discours à propos de la meilleure manière d'éduquer les enfants à l'aube du XXIe siècle. Le rapport Radwanski sur l'abandon scolaire (1987) et, plus récemment, le rapport de la Royal Commission on Learning sur l'apprentissage en Ontario (1994), par exemple, avaient déjà soulevé plusieurs des questions qui faisaient partie de ce discours. En fait, le rapport de la Commission royale sur l'apprentissage, incluant les annexes qui ont alimenté la recherche et le débat public, est une publication-phare qui non seulement mérite des éloges particuliers pour avoir fourni des bases solides à partir desquelles améliorer l'éducation ontarienne, mais démontre aussi la détermination de tous les Ontariens à venir à bout de cette tâche. Bricoler des changements en éducation n'était désormais plus une manière acceptable de procéder. Le moment était venu d'envisager des façons de faire plus sérieuses et fondamentalement différentes.

2.1. *VUE D'ENSEMBLE SUR LA RÉFORME EN COURS : LA LOI 160*

Comme on l'a vu, plusieurs réorientations de l'éducation ontarienne ont eu lieu au cours des dernières années. Celles-ci incluent, par exemple, un changement dans la gérance du système, des prises de décision décentralisées, un redécoupage des districts scolaires, un nouveau mode de financement contrôlé centralement, la Loi 160, un accroissement de la reddition de comptes, une réforme de l'école secondaire, du curriculum et des modes d'évaluation des apprentissages. Tous ces changements ont été conçus à l'intérieur d'un laps de temps relativement court et chacun d'entre eux fait

une différence significative dans la vie des écoles. Ces initiatives, prises ensemble, représentent une quantité de changements considérable dans l'éducation publique telle que les enseignants et les administrateurs scolaires l'ont connue. En conséquence, plusieurs enseignants ont ressenti tout un éventail d'émotions et de réactions. Les uns éprouvèrent un sentiment d'anomie – se sentant impuissants à influencer l'orientation fondamentale de ces réformes. D'autres eurent une réaction extrêmement hostile face à ces changements, perçus comme draconiens. Lorsqu'on leur donna la possibilité de prendre une retraite anticipée, par exemple, un grand nombre d'enseignants et d'administrateurs choisirent de partir. D'autres ont cependant bien accueilli certains de ces changements, tels la spécificité des politiques curriculaires et l'attention accrue à la reddition de comptes.

Rappelons que la dernière refonte majeure des districts scolaires en Ontario avait été réalisée par le gouvernement conservateur en 1965. Avec l'adoption de la récente Loi 104, le nombre de districts scolaires a encore été réduit – il est passé cette fois de 129 à 72. Parmi ces nouveaux districts, onze sont de langue française. La taille moyenne des districts scolaires est passée d'environ 16 000 à environ 36 000 élèves ; le plus gros est celui de Toronto, avec environ 300 000 élèves. Le fonctionnement de ces nouveaux districts scolaires est cependant balisé tant par un mode de financement contrôlé au niveau central que par les conditions prescrites dans la Loi 160.

En gros, la Loi 160 vise à réformer le système d'éducation, à protéger le financement des classes, à améliorer la reddition de comptes et à faire en sorte que d'autres améliorations, telles celle de la performance scolaire des élèves et celle de la taille des groupes-classes, soient cohérentes avec les intentions du gouvernement en matière de qualité de l'éducation. Avec l'adoption de la Loi 160, les syndicats d'enseignants ont perdu leur droit de négocier toute une série de conditions de travail. La plus importante pour notre propos ici est le pouvoir que se donne la province de réglementer la taille des groupes-classes et de définir le temps d'enseignement et de préparation. Non seulement ces changements ont-ils modifié les conditions de travail, mais ils ont également occasionné des pertes d'emplois. Comme Bascia (1998) l'indique : « Quand il y aura des divergences de vue, les enseignants ne pourront plus avoir recours aux griefs, à l'arbitrage volontaire et au choix d'une offre finale. Les conditions préalables aux grèves et aux lockouts ont changé » (p. 38).

Bien que les questions liées à l'organisation du temps de travail ont été souvent au cœur des conflits de travail, la série de nouvelles politiques et de réformes éducatives a rendu difficile d'envisager la résolution de quelque problème que ce soit sans tenir compte de quelques politiques et réformes qui s'y rattachent. Cela n'en a toutefois pas empêché certains de s'engager dans des débats enflammés.

2.2. *Les implications de la réforme (Loi 160) sur le travail enseignant*

La Fédération des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (Ontario Secondary School Teachers' Federation, 1997) a, par exemple, commenté comme suit la question du temps de préparation et du temps d'enseignement prescrits par la Loi 160 :

> [...] Dave Johnson, Ministre de l'Éducation et de la Formation, a souvent affirmé que l'amendement à la Loi 160 exigeant que les enseignants des écoles secondaires enseignent 1250 minutes par semaine était conforme à la moyenne nationale. Plusieurs ont accepté cette affirmation comme un état de fait. C'est pourtant faux, même lorsqu'on calcule à la manière du gouvernement Harris, c'est-à-dire en excluant l'Ontario. La moyenne nationale est de 1205 minutes par semaine, et non 1250. Les enseignants ontariens vont maintenant se situer au 7e rang sur les 10 provinces pour le temps de préparation [...] Un autre facteur qui fait que les charges de travail des enseignants du secondaire ontariens sont plus élevées est qu'ils sont « sur appel », ce qui implique qu'ils doivent remplacer les enseignants absents et accomplir d'autres tâches de supervision. À l'exception de la Nouvelle-Écosse, personne n'a jamais entendu parler des « sur appel » ailleurs au Canada.

Dans le site Internet de cette fédération (http://www.osstf.on.ca), on trouve un tableau comprenant le nombre d'heures d'enseignement et de préparation de classe pour toutes les provinces et territoires du Canada. Le gouvernement ontarien a ses propres données, mais elles ne sont pas publiées. Il est clair, en tout cas, qu'il n'existe au Canada aucune définition qui se tienne du temps d'enseignement et que, par conséquent, une telle comparaison de chiffres devient quelque peu problématique.

En Ontario, les enseignants sont maintenant considérés comme en train d'enseigner quand, dans leur horaire régulier, ils surveillent des examens ou dispensent des cours, soit :

- dans un cours ou un programme menant à une sanction ;
- dans un programme adapté ;
- dans une classe d'appoint ou de rattrapage, pour aider les élèves à compléter un cours ou un programme requis pour l'obtention d'un diplôme ;
- dans un programme d'anglais langue seconde ou de français langue seconde ;
- dans un programme d'apprenti ;
- dans un programme d'enseignement coopératif ;
- dans tout autre cours ou programme précisé dans la législation.

Avec l'avènement de la Loi 160, le temps d'enseignement minimal pour les enseignants du primaire est de 1300 minutes en moyenne par période de cinq jours et il est de 1250 minutes pour les enseignants du secondaire. Cela signifie que les enseignants des écoles secondaires vont passer plus de temps en classe, moins de temps à préparer leurs cours et que, par conséquent, la province aura besoin de moins d'enseignants. La répartition des tâches, pour les enseignants, se fait par groupes d'élèves. Les périodes prévues pour le titulariat ou le mentorat, le conseil pédagogique, la préparation, l'encadrement d'élèves en stages, les activités parascolaires, la surveillance dans les corridors ou ailleurs ne peut pas être incluse dans ces 1250 minutes. Le temps « sur appel » n'est pas inclus non plus dans ce temps d'enseignement. Pour être reconnu, l'enseignement dispensé doit faire partie de l'horaire régulier de l'enseignant. Par conséquent, le temps fait « sur appel » n'est pas comptabilisé comme du temps d'enseignement.

Dans plusieurs conseils scolaires, ni la politique locale ni les ententes locales ne stipulent que les enseignants sont « sur appel » pour une portion donnée de leur temps de préparation. Cela permet à la direction d'école de demander à un enseignant d'en remplacer un autre qui est absent de sa classe pour des raisons de maladie, parce qu'il accompagne des élèves à des activités reliées aux cours ou à d'autres activités. Ce temps représente environ 35 minutes par jour, en moyenne.

Les enseignants typiques utilisent leur temps de préparation pour faire toutes sortes de choses, telles que :

- offrir une aide supplémentaire ;
- préparer du travail pour les élèves qui sont absents ;
- planifier et réviser leurs cours ;
- visiter d'autres écoles afin de recueillir de nouvelles idées ;
- implanter la réforme de l'enseignement secondaire ;
- organiser des assemblées, des voyages et des conférences ;
- consulter des organismes soutien ;
- résoudre des problèmes d'intendance ;
- communiquer avec des parents ;
- corriger des travaux scolaires et en consigner les résultats ;
- offrir des examens de reprise ;
- visiter d'autres classes afin de partager leur expertise ;
- encadrer des équipes sportives, des activités internes ou des clubs ;
- travailler avec des conseils de parents et de membres de la communauté ;
- préparer de l'équipement et du matériel de laboratoire ;

- ➢ organiser des activités pour son groupe-classe ;
- ➢ rencontrer des collègues ;
- ➢ commander et distribuer du matériel didactique ;
- ➢ mettre ses cours à jour ;
- ➢ travailler avec des enseignants plus jeunes ;
- ➢ aider des élèves qui ont des projets éducatifs personnels ;
- ➢ recueillir des fonds ;
- ➢ conseiller des élèves qui ont des problèmes personnels ;
- ➢ assurer la discipline et la sécurité.

Dans un effort pour faire reconnaître la valeur du temps de préparation des enseignants, la Fédération des enseignants d'écoles secondaires de l'Ontario a publié dans son site Internet (http://www.osstf.on.ca), l'étude de cas sur « l'impact du temps de préparation dans une école[2] » :

> Le temps de préparation est un terme restreint pour décrire un vaste éventail d'activités. On devrait l'appeler plutôt « temps de soutien à l'apprentissage des élèves ».
>
> Le Lester B. Pearson Collegiate compte 1315 élèves, qui parlent 45 langues maternelles différentes, sont de 37 confessions religieuses et proviennent de 90 pays d'origine. Si le temps de préparation des enseignants était éliminé, voici quelles en seraient les conséquences. Treize des 82 enseignants, ayant entre 2,5 et 5 ans d'expérience, perdraient leur poste, éliminant ainsi :
>
> - ➢ entraîneurs sportifs, en hockey, en tennis et en basketball ;
> - ➢ leaders de clubs d'enrichissement académique, incluant des ligues de mathématiques et le Défi scolaire ? ;
> - ➢ membres de comités tels United Way, Take Our Kids To Work, Commencement, Student of the Month, Recognition Night ;
> - ➢ membres de l'équipe d'intervention d'urgence qualifiés en premiers soins et en RCV (réanimation cardio-vasculaire) ;
> - ➢ le conseiller auprès du Comité des élèves ;
> - ➢ le directeur de la chorale ;
> - ➢ le personnel du programme d'enseignement coopératif ;
> - ➢ des membres du personnel qui entretiennent le réseau informatique du collège sur leur temps personnel.

2. Étude réalisée en 1996 par Vera Taylor, directrice du Lester B. Pearson Collegiate, à Scarborough, et présentée par la suite au Conseil scolaire de Scarborough.

Les autres enseignants auraient 14,3 % d'élèves de plus dans leur classe et plus de temps de préparation de classe. Si chaque enseignant consacrait seulement 30 minutes de plus par jour à enseigner à 35 élèves, corrigeait deux devoirs de plus par semaine et parlait personnellement à chaque élève additionnel durant 5 minutes une fois par semaine, cela ajouterait 16 heures à sa charge de travail, soit deux journées de huit heures.

Au Lester B. Pearson Collegiate, l'implication personnelle courante inclut :

- 13 comités pour l'organisation d'activités parascolaires et d'événements spéciaux, soit 104 périodes/enseignants ;
- 8 groupes de leadership étudiant, impliquant 23 enseignants ;
- 18 sports, soit 30 enseignants entraîneurs et 12 superviseurs ;
- 16 clubs de développement académique et de talent impliquant le temps de 28 enseignants.

Chaque enseignant au Lester B. Pearson Collegiate contribue bénévolement à trois activités en moyenne. Les enseignants ne seraient plus capables de continuer à en faire autant advenant une réduction du temps de préparation. La communauté de Malvern, où cet établissement est situé, a identifié six besoins prioritaires : une augmentation de la criminalité, des relations raciales tendues, des transitions difficiles à l'école, des activités de loisir et récréatives inadéquates, des ruptures familiales et des abus non signalés. Le rapport de Taylor souligne aussi la nécessité de consacrer du temps à chaque élève et à des activités curriculaires connexes. Des réductions dans le temps de préparation des enseignants auraient donc des conséquences dévastatrices à la fois pour le Lester B. Pearson et pour sa communauté.

Nous sommes tous allés en classe et par conséquent avons vu ce que les enseignants y font. Ce que nous considérons aujourd'hui comme le travail des enseignants est basé sur des souvenirs sélectifs, figés dans le temps et qui remontent souvent à vingt ans ou plus, que nous avons en tant qu'anciens élèves. Quelques-uns d'entre nous regardons également le travail des enseignants à travers notre rôle de parents, habituellement basé sur des communications fragmentées et peu fréquentes de la part du personnel de l'école et souvent déformé par la perception qu'en ont notre fils ou notre fille. De plus, nous sommes régulièrement bombardés par des événements médiatisés qui mettent en lumière les lacunes de notre système d'éducation et les enseignants dans ce système. Nous voyons rarement clair à travers tous ces filtres. Les aspects techniques et logistiques de plus en plus complexes de l'enseignement aujourd'hui nous échappent. Les complexités du travail enseignant, la réalité changeante de l'enseignement et la signification critique du temps ne sont ni communiqués ni compris clairement.

Trente-quatre manchettes de quelques-uns des journaux ontariens, en septembre 1998, ont donné un aperçu de la teneur de la réponse des médias au conflit de travail à travers la province. Parmi l'ensemble de cette longue liste, quelques titres d'articles se détachent :

- « Tout ça pour 25 minutes par jour : Johnson dit que l'Ontario ne tolèrera pas une définition souple du temps de classe » (*Brockville Recorder and Time*, 3 septembre 1998).
- « Les enseignants disent qu'une diminution du temps de préparation va également pénaliser les élèves » (*Stratford Beacon Herald*, 4 septembre 1998).
- « Retour à l'école : les portes ouvrent localement mais les enseignants du secondaire continuent de combattre la hausse du temps extrascolaire » (*Brantford Expositor*, 8 septembre 1998).
- « Le combat des enseignants porte sur le temps et le pouvoir, pas sur le bien-être des élèves » (*Toronto Star*, 9 septembre 1998).
- « Les enseignants qui refusent de faire du temps de classe additionnel verront leur paie amputée à Stratford » (*Kitchener-Waterloo Record*, 9 septembre 1998).
- « Laissons les enseignants travailler huit heures par jour comme la plupart d'entre nous » (*Kitchener-Waterloo Record*, 10 septembre 1998).
- « Les conseils scolaires ont besoin de temps, selon le syndicat » (*Brantford Expositor*, 10 septembre 1998).
- « Le Ministre prêt à attendre deux ans pour augmenter le temps d'enseignement » (*Stratford Beacon Herald*, 10 septembre 1998).
- « Les enseignants frustrés par la définition du temps d'enseignement » (*Sudbury Northern Life*, 11 septembre 1998).
- « Juste quelques minutes de plus : démêler la confusion à propos des questions de temps d'enseignement et de taille de groupe-classe » (*Toronto Sun*, 12 septembre 1998).
- « Donner leur place aux extra dans le calcul de la journée des enseignants » (*Kitchener-Waterloo Record*, 15 septembre 1998).
- « Le temps de classe : un enjeu majeur à Toronto » (*Toronto Star*, 17 septembre 1998).
- « Une augmentation de la tâche n'améliorera pas l'éducation : le conflit en cours avec les enseignants est entièrement attribuable à la décision des tories d'augmenter la tâche des enseignants afin de sauver de l'argent et ce, au détriment de la qualité de l'éducation » (*Hamilton Spectator*, 18 septembre 1998).

➢ « À quand remonte la dernière fois où vous avez remercié un enseignant d'avoir animé gratuitement des activités parascolaires ? » (*Ottawa Citizen*, 25 septembre 1998).

La norme sur le temps d'enseignement n'est qu'une des exigences légales auxquelles les districts scolaires doivent maintenant se conformer. Les autres qui sont précisées dans la Loi sur l'éducation de l'Ontario sont : une journée de classe de cinq heures pour les élèves et 110 heures pour chaque cours crédité. De plus, la Loi 160 ajoute à l'autorité actuelle du ministre la possibilité d'établir les règles régissant la durée de l'année scolaire, la répartition des étapes et des congés scolaires, le déroulement des sessions d'examens et celui des journées pédagogiques.

L'enseignement est une profession singulière sous plusieurs aspects. L'un d'entre eux a trait à la façon dont le temps définit l'année et la journée scolaires. Pour diverses raisons, la structure actuelle du calendrier scolaire est demeurée inchangée depuis plus d'un siècle. Le calendrier scolaire a sa propre histoire (Huyvaert, 1998 ; Weiss, 1999). En Ontario, une année comporte environ 180 jours de classe et un jour de classe dure habituellement sept heures. Les vacances ont invariablement lieu durant les mois de juillet et août (Brown, 1999). Cela signifie que de nombreux enseignants ont choisi ce métier parce qu'il leur laisse du temps, qu'ils peuvent consacrer à des activités personnelles et familiales. Par conséquent, le fait d'étendre la durée de la journée ou de l'année scolaire par le biais de politiques coercitives ou d'augmentations de la charge de travail heurte même les enseignants les plus dédiés à leur tâche.

3. *LA PERCEPTION TEMPORELLE DES ENSEIGNANTS DURANT LA RÉFORME*

Les enseignants gèrent une myriade d'activités pédagogiques, planifiées ou non, ils assurent l'ordre et le contrôle dans la classe, collaborent avec les autres enseignants dans l'école, contribuent à l'organisation scolaire et communiquent avec les parents et avec la communauté. Chaque jour, les enseignants planifient des cours, dispensent l'enseignement, organisent des activités d'apprentissage, observent et évaluent les élèves, rendent compte de leur rendement, composent avec des questions de relations humaines et apportent aux élèves qui en ont besoin une aide additionnelle. Dans la plupart des groupes-classes, les élèves représentent toute une diversité de contextes et d'habiletés. De plus, il y a habituellement des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers ; on trouve aussi souvent des élèves dont l'anglais est la langue seconde ou qui ont besoin de programmes d'alpha-

bétisation dans les écoles en milieu urbain. Dans le contexte actuel de changements éducatifs majeurs, de ressources en décroissance, de soutien moins présent de la part du personnel d'encadrement et de mode de financement centralisé, les enseignants sont dans la position précaire d'avoir peu de marge de manœuvre (Senge, Kleiner, Roberts, Ross, et Smith, 1999). Il y a peu de temps discrétionnaire et les enseignants ont de moins en moins de contrôle sur leurs conditions de travail.

Avec les demandes grandissantes d'en faire plus au-delà du temps d'enseignement, les enseignants trouvent qu'ils utilisent leur temps personnel pour rencontrer des échéances additionnelles. Prendre du temps pour soi comporte un coût émotif. Cela a le pouvoir de nous envahir, d'augmenter notre fatigue et d'influencer notre performance quotidienne à l'école. Cette notion de temps « inclusif » devient un véritable élément à prendre en considération pour ceux qui trouvent que le rythme pressé et le stress propre au marché du travail affectent de plus en plus leur santé et leur bien-être personnel.

3.1. *Concilier le temps de travail et le temps privé*

Dans mes propres recherches sur la perception du temps des enseignants, j'ai fait état de toutes sortes de réponses aux problèmes de temps en éducation. Voyons, par exemple, le dilemme suivant pour l'enseignant qui essaie de jongler avec son temps de travail et son temps personnel :

> *Je n'ai pas beaucoup de temps pour moi. Je pense que c'est là une plainte assez courante... Je fais partie d'une équipe de compétition de patinage de vitesse, une équipe d'adultes, mais je trouve que même cela, les exigences de cela, sont... c'est quelque chose de très exigeant en termes de temps. Et une grande partie du patinage que nous faisons se prolonge au-delà de minuit... Alors si je fais du patin, disons, le mardi soir jusqu'à une heure du matin, je rentre à la maison, je me couche et je me relève presque aussitôt. Je ne suis pas à mon meilleur. C'est quelque chose que j'aime faire, mais qui affecte l'école, et qui affecte ma vie familiale, et tout le monde à la maison...*

Comme l'organisation du temps contribue à mettre de l'ordre dans les activités, exerce un contrôle sur les perceptions de quelqu'un, il n'est pas surprenant que les enseignants aient de la difficulté à décider combien ils vont en faire. L'enseignant suivant, par exemple, décrit comment les pressions de temps l'ont forcé à couper et à réduire ses attentes :

> *Je n'ai plus le temps de passer les heures que je passais autrefois à créer des programmes individuels et des choses excitantes pour les enfants, qui débordent des objectifs prévus. Je n'ai tout bonnement pas le temps. Je*

le regrette. Alors ce que j'en suis venu à accepter comme une stratégie de survie c'est que je ne peux plus avoir une classe modèle comme j'aurais eue il y a quelques années... Je deviens également meilleur à déléguer des choses et à dire OK, tu fais ça et tu fais ça, etc., et j'accepte la situation telle quelle.

Les organisations fonctionnent comme un monde où les relations, les rôles différenciés et les responsabilités sont une partie essentielle de leur culture. Par conséquent, en plus d'enseigner à des groupes d'élèves, les enseignants ont l'obligation d'adhérer aux buts et de se conformer aux règles administratives de l'école en tant qu'organisation.

Les organisations telles qu'on les a connues sont en train de changer. Le stress du marché du travail d'aujourd'hui est symptomatique de l'émergence de quelque chose de nouveau. À titre d'exemple, la technologie est en train de redéfinir les possibilités et le sens des organisations ; avec l'avènement des télécopieurs et du courriel, nous ne sommes plus limités par un espace et un temps fini. Les organisations virtuelles et les cours « en ligne », par exemple, existent déjà. En éducation, le défi est de comprendre et de trouver des façons effectives et efficaces de répondre à ces tendances éducatives émergentes et à ces réformes scolaires et de leur donner la direction voulue.

Avec les organisations scolaires existantes, cependant, les enseignants sont toujours prisonniers de l'espace et du temps. Les horaires, un nombre précis de minutes d'enseignement, des réunions planifiées à l'avance et des routines dominées par l'horloge contrôlent la façon dont les activités sont organisées et dont l'espace est alloué dans les écoles. Les enseignants sont enfermés dans un mode de vie réglé par l'horloge et le calendrier. En regard du travail éducatif des enseignants, la façon dont les organisations scolaires programment leurs activités détourne les efforts de ceux-ci et les force à avancer à reculons vers le futur.

3.2. *Le temps des tâches en marge des tâches éducatives*

De plus, le temps des enseignants est régulièrement accaparé par certaines tâches autres que celles de l'enseignement. C'est comme cela que l'école fonctionne. Qu'il s'agisse de surveillance sur l'heure du dîner ou près des autobus scolaires, de travail clérical ou d'administration d'épreuves provinciales, nationales ou internationales, le temps des enseignants est

réquisitionné de toutes sortes de façons. Dans la plupart des cas, ce temps colonisé est soustrait aux enseignants et il est rarement considéré comme une valeur ajoutée, en particulier en termes de temps d'enseignement.

Le passage suivant illustre les réflexions d'un enseignant à propos du temps colonisé :

> *On nous demande de faire trop de choses, en particulier l'administration et la commission scolaire. Beaucoup trop, et si j'avais le temps, je disais « oui, nous allons travailler là-dessus » mais l'an dernier, j'ai pris conscience que je tombais malade pas mal plus souvent qu'avant, alors j'ai commencé à dire non.*

Des demandes irréalistes ont un impact sur le bien-être des individus. Le rythme des changements en cause a eu pour effet que plusieurs enseignants se sont sentis désarmés et impuissants. Lorsqu'il parle de la fusion des districts scolaires et de l'implantation des nombreuses réformes dans tout le système scolaire, cet enseignant témoigne de la méfiance et du cynisme qu'il éprouve maintenant face à l'avenir, ainsi que du sentiment d'impuissance qui est le sien à propos de ces changements.

> [...] *Je suis très préoccupé à l'effet que dans le Toronto métropolitain nous allons être ignorés. Juste à cause de la configuration des écoles et des enfants [...] J'ai le sentiment que nous allons être éliminés et cela va être difficile pour nos enseignants. Je pense que les enseignants sont très préoccupés et que c'est pour cela qu'ils deviennent frustrés et que quelques-uns d'entre eux résistent au changement. Parce qu'ils anticipent tellement de choses nouvelles* [...] *sur lesquelles ils n'ont aucune influence ?*

La difficulté de faire face à la charge de travail quotidienne devient une expérience débilitante pour certains enseignants. Ils ont le sentiment d'être débordés. Le rythme et l'étendue des changements ne leur laissent aucun répit. Répondre à tous les changements éducatifs demandés les submerge. Comme en témoigne cet enseignant, c'est une période très perturbée : « J'ai hâte que la poussière retombe sur tout cela. C'est juste qu'en ce moment, je pense que tout le monde se sent un peu dans la confusion et un peu envahi par tous les changements [...] c'est une période assez chaotique ».

Le fait de ne pas recevoir le support nécessaire pour implanter les réformes du curriculum et de l'évaluation cause un stress et une anxiété indues. Les enseignants ont le sentiment de consacrer du temps à un travail qui devrait être fait plutôt par le personnel de la commission scolaire ou du Ministère. Pour cet enseignant, le fait de s'attendre à ce que les enseignants développent le curriculum en dehors du temps de classe n'est pas réaliste et cela a un effet sur la santé des personnes.

Je pense que ce qui me rend fou, c'est quand je pense à toutes ces heures que l'on doit consacrer à l'organisation du programme intégré pour trois classes. Je pense qu'en tant que commission scolaire ou que gouvernement provincial, c'est un terrible gaspillage que de demander aux enseignants de consacrer autant de temps à cela, quand nous pourrions être en train d'améliorer l'évaluation des apprentissages, ou la programmation pour les élèves qui ont des besoins particuliers, ou ceci ou cela, parce que je ne sais pas combien de temps encore les enseignants vont pouvoir tenir à ce rythme. Je me dis qu'à ce rythme-là, les gens vont tout simplement se retrouver à l'hôpital. Je considère que c'est la commission scolaire qui aurait dû préparer le curriculum intégré. Si on dit qu'un curriculum intégré constitue « la voie d'avenir », alors mon Dieu, la province et la commission scolaire auraient dû fournir des unités intégrées qui sont liées au curriculum commun et non s'attendre à ce que les enseignants fassent cela individuellement.

Le temps est perçu comme une denrée rare et précieuse. Il n'y a jamais assez de temps pour faire tout ce qui aurait besoin d'être fait. En période de changement éducatif aussi profond, il n'y a pas beaucoup de temps pour se tenir à jour en regard du curriculum, de l'évaluation et des changements technologiques. Les enseignants insistent pour dire qu'ils ont besoin de plus de temps pour la formation continue, la planification et l'implantation, si l'on veut améliorer ou maintenir la qualité de l'éducation.

3.3. *Le temps nécessaire à la planification de l'enseignement*

Le temps de planification représente l'un des points les plus controversés et l'un de ceux qui font le plus l'objet de débats publics et de conflits de travail. Quand il a lieu, le temps de préparation qui se traduit par une collaboration et qui est prévu pour s'entraider semble être le plus productif. Pour sa part, le temps de préparation individuel est souvent accaparé par d'autres activités et il dure souvent beaucoup moins longtemps que le précédent, rendant ainsi une vraie planification plus problématique.

Dépendamment de l'école et des circonstances, il arrive que le temps de préparation soit prévu pour de la planification en collaboration. Toutefois, même dans ces conditions, il n'en demeure pas moins que la majeure partie de la planification s'effectue à même du temps individuel, voire à même du temps personnel, comme le montre cet enseignant :

Je ne sais pas, je trouve qu'il y a beaucoup [...] *pas beaucoup* [...] *mais s'ils le voulaient, les enseignants auraient des occasions de planifier ensemble. Par exemple, le temps de préparation que j'ai est une période double,*

alors je peux choisir de travailler avec un de mes collègues [...] *Et le reste du temps, le temps de planification est attrapé au vol, sur l'heure du dîner ou autre, avec mon partenaire* [...] *c'est tout un défi, je veux dire on est accessible ou on ne l'est pas. De telle sorte qu'on prend le temps qu'on peut pour discuter du progrès des élèves et de ce qu'on fait pour s'assurer qu'on est sur la bonne voie, que nos programmes concordent, et pour communiquer avec les parents, et toutes les autres choses à faire.*

Le fait d'avoir une vue d'ensemble contribue à la mise en place de notre emploi du temps. Cela donne du recul sur les tâches à faire et permet de faire des ajustements. Le fait de partager cette vision des choses peut constituer une stratégie susceptible d'aider les éducateurs. Le fait de bien saisir en quoi consiste le travail peut changer notre rapport au temps et notre façon de le concevoir. Ainsi, on pourrait mieux envisager l'intensité et l'agitation souvent associées à un changement imposé, ou l'impression qu'il n'y a jamais assez de temps. Pour l'enseignant en question, l'organisation du temps et une vue d'ensemble du travail à faire sont des éléments étroitement liés : « Je ne pense plus au temps autant qu'avant. Je pense plutôt à l'issue du travail, au point d'arrivée, et ainsi, je planifie en fixant le temps que je juge suffisant pour telle ou telle activité. »

Par contre, donner un sens à tous ces changements devient problématique lorsqu'ils ne sont pas reliés entre eux ni cohérents avec une vue d'ensemble et une orientation claires.

Alors qu'avoir une vision peut procurer à l'un un sens de la perspective, pour l'autre, l'art de regarder les choses à long terme vient du flux et du reflux naturel des événements. Chacun accepte la jonglerie quotidienne qui doit être faite. Notre enseignant explique :

[...] *il y a un flux et un reflux. Certaines choses surviennent un peu plus vite que je n'aurais pensé. Alors si on introduit autre chose, je trouve toujours que cela prend du temps, en particulier dans le cas du style d'enseignement et de l'évaluation. Vous savez, faire un portfolio ou réfléchir – cela prend toujours plus de temps que ce que vous aviez planifié... Et puis, vous savez, il y a tous les autres petits incidents qui arrivent à l'école. Nous avons une présentation sur la sécurité-incendie demain. Les sixièmes années se préparent pour un* French café*. Nous commençons notre programme d'éducation aux drogues vendredi. Alors la police vient et travaille avec les élèves de sixième. On jongle comme cela tout le temps.*

CONCLUSION

Les politiques et les règles déterminent et influencent ce qui se passe dans les écoles. Elles peuvent avoir une grande influence sur la qualité de vie au travail des enseignants. L'aspect le plus pertinent dans le cadre du présent texte touche le contrôle non déguisé sur le temps-horloge qui règle nos écoles. Au-delà de ces changements au niveau du temps technico-rationnel, c'est tout le temps personnel et professionnel des enseignants qui a été substantiellement ébranlé et altéré. La définition du temps d'enseignement, avec toutes ses conséquences en termes de pertes de postes, de réduction du temps de planification et de conflits de travail, est devenu le symbole de l'engagement de ce gouvernement à centraliser le contrôle du travail des enseignants.

Le fait de perdre le droit de déterminer les questions reliées au temps et les conditions de travail qui y sont rattachées, telles la taille des groupes-classes, contribue à diminuer effectivement l'étendue et l'efficacité des négociations locales. En d'autres termes, la vie de travail des enseignants est déterminée et contrôlée par ceux qui font les politiques mais ces derniers sont très loin des circonstances locales qui affectent les élèves, les enseignants et les communautés.

Le temps était venu de faire des changements en éducation en Ontario. Les changements sont enfin survenus. Le rythme, l'étendue et la substance des changements défient les limites et la nature même du travail enseignant. À mesure qu'augmentent les demandes et les pressions pour en faire plus, les enseignants se retrouvent de plus en plus à voler du temps de leur vie personnelle pour arriver. De plus, la centralisation des politiques et des procédures a pour effet d'imposer des structures et des règles qui définissent de plus en plus le contour du travail des enseignants.

Dans le meilleur des cas, l'implantation de politiques est toujours une entreprise complexe. En Ontario, les enseignants doivent implanter simultanément plusieurs réformes nouvelles et fondamentales. Un tel contrat peut être débilitant, confondant et épuisant. Les enseignants sont à court de temps, à la fois au plan professionnel et au plan personnel. Comme le dit Hargreaves (1998) : « En bref, le temps d'enseignement est déjà court. Le couper davantage menace d'affaiblir les communautés professionnelles sur les épaules desquelles de hauts standards de qualité d'apprentissage reposent » (p. 13).

BIBLIOGRAPHIE

Bascia, N. (1998). « Changing roles for teachers' federations », *Orbit, 29*(1), p. 38-40.

Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*, New York, McGraw-Hill.

Brown, R.S. (1999). *The Butler Didn't Do It : An Examination of the Urban Origins of the Ontario Summer Holiday*, Communication présentée au Congrès annuel de l'American Educational Research Association, Montréal.

Carroll, J.B. (1963). « A model of school learning ». *Teachers College Record, 64*, p. 723-733.

Clandinin, D.J. et F.M. Connelly (1986). « Rhythms in teaching : The narrative study of teachers' personal knowledge of classrooms », *Teaching and Teacher Education, 2*(4), p. 377-387.

Clandinin, D.J. et F.M. Connelly (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*, New York, Teachers College.

Fraisse, P. (1963). *The Psychology of Time*, New York, Harper et Row.

Fullan, M. (1995). « The school as a learning organization : Distant dreams », *Theory into Practice, 34*(4), p. 230-235.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*, Berkeley, University of California Press.

Giddens, A. (1987). *Social Theory and Modern Sociology*, Stanford, Stanford University Press.

Habermas, J. (1971). *Toward a Rational Society*, Boston, Beacon.

Hall, E.T. (1983). *The Dance of Life : The Other Dimension of Time*, Garden City, New York, Doubleday.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times : Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, New York, Teachers College.

Hargreaves, A. (1998). « Teachers' role in renewal », *Orbit, 29*(1), p. 10-13.

Hawking, S. (1988). *A Brief History of Time,* Toronto, Bantam.

Heidegger, M. (1962). *Being and Time,* New York, Harper and Row.

Huyvaert, S.H. (1998). *Time Is of the Essence : Learning in Schools,* Needham Heights, Allyn and Bacon.

Lakoff, G. et M. Johnson (1980). *Metaphors We Live By,* Chicago, University of Chicago Press.

Lakoff, G. et M. Turner (1989). *More than Cool Reason : A field Guide to Poetic Metaphor*, Chicago, University of Chicago Press.

Lubeck, S. (1985). *Sandbox Society*, London, Falmer Press.

Martirano, M.J. (1997). « Changing seasons : Stress in a student's life », *Schools in the Middle, 6*(5), p. 39-40.

National Education Commission on Time and Learning. (1994). *Prisoners of Time. Report of the National Education Commission on Time and Learning*, Washington, U.S. Government Printing Office.

Ontario Secondary School Teachers' Federation (1997), *Update*, Toronto, 17 novembre.

Radwanski, G. (1987). *Ontario Study of the Relevance of Education, and the Issue of Dropouts*, Toronto, Ontario Ministry of Education and Training.

Royal Commission on Learning (1994). *For the Love of Learning : Report of the Royal Commission on Learning*, Toronto, Queen's Printer.

Schutz, A. (1970). *On Phenomenology and Social Relations*, Chicago, University of Chicago Press.

Senge, P., A. Kleiner, C. Roberts, R. Ross et B. Smith (1999). *The Dance of Change : The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations*, New York, Doubleday.

Slattery, P. (1995). « A postmodern vision of time and learning : A response to the National Education Report *Prisoners of Time* », *Harvard Educational Review, 65*(4), p. 612-633.

Stevens, F.I. (1993). *Opportunity to Learn : Issues of Equity for Poor and Minority Students*, Washington, National Centre for Educational Statistics.

Weinberg, H.L. (1959). *Levels of Knowing and Existence*, New York : Harper and Row.

Weiss, J. (1999). *Telling Tales over Time : Constructing and Deconstructing the School Calendar*. Communication présentée au Congrès annuel de l'American Educational Research Association, Montréal.

Werner, W. (1988). « Program implementation and experienced time », *The Alberta Journal of Educational Research, 34*(2), p. 90-108.

CHAPITRE 9

Le manque de temps chez des enseignants du secondaire du Québec

Un grave malaise sous double influence

Carole St-Jarre
Chercheure autonome
(carole.st-jarre@sympatico.ca)

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, le lecteur peut prendre connaissance des résultats d'une recherche effectuée dans le cadre d'un doctorat auprès des enseignants du secondaire du Québec. Il s'agissait d'éclairer une situation problématique tournant autour du manque de temps que vivent les enseignants, des impacts qui semblent se produire chez eux en rapport avec cette situation et des éléments organisationnels et personnels susceptibles d'y être impliqués. Le chapitre comporte trois parties. Dans la première partie, l'auteure présente quelques notions et repères méthodologiques utiles à l'appréciation des résultats attendus compte tenu des principales questions posées : quelles réactions suscite le manque de temps ? quelle instance est impliquée ? l'institution à travers des composantes organisationnelles ? la personne de l'enseignant, à travers

des caractéristiques personnelles et professionnelles ? ou les deux instances à la fois ? En seconde partie, les résultats les plus significatifs sont présentés et discutés en rapport avec les trois réactions principalement observées devant le manque de temps : « mécontentement », « ne crée pas de problème » et « stress ». Finalement, en troisième partie, le lecteur peut prendre connaissance des résultats spécifiques, des conceptions du temps et du temps scolaire qui chez les répondants éclairent les réactions ressenties face au manque de temps qui les contraint dans leur grand désir de se conformer aux attentes ministérielles et de contribuer ainsi à la réussite de tous leurs élèves.

Au milieu des années 1980[1], dans le cadre d'une réunion de parents de l'école secondaire que fréquentaient nos enfants dans la région d'Abitibi-Témiscamingue, il est question de modifier la durée de la période d'enseignement et, partant, le nombre de cours par jour. Les administrateurs de l'école et de la commission scolaire estiment que la mesure comporte des avantages certains : le rendement des élèves, la qualité des relations enseignant/élèves et la satisfaction des besoins des enseignants pourraient en être améliorés si elle était appliquée. Les promoteurs de cette demande de modification de la grille horaire jusque-là en vigueur justifient leur projet en s'appuyant sur un document diffusé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1986) et où sont colligés des résultats de recherches réalisées depuis une vingtaine d'années aussi bien au Canada qu'aux États-Unis sur l'impact de différentes grilles-horaires[2]. De notre côté, nous comprenions mal comment le fait d'ajouter des minutes à un seul élément d'une grille-horaire sans modifier aucune autre composante dans l'organisation du temps d'enseignement pouvait induire des changements aussi importants en termes d'efficacité.

C'est là la toute première source de la recherche que nous avons effectuée et dont nous rapportons les résultats dans le présent chapitre. Il nous a fallu faire bien des détours avant de saisir que l'insatisfaction des enseignants face à l'organisation du temps de leur travail constituait peut-être une situation beaucoup plus complexe que celle qu'on envisageait à première vue. Les résultats d'une pré-enquête (St-Jarre et Dupuy-Walker, 1990) nous ont montré que chez les enseignants interrogés, toute grille-horaire confondue, la difficulté vécue s'exprime surtout en manque de temps pour faire leur travail comme ils le souhaitent et comme s'y attend l'institution. Ils ne parviennent pas toujours à réaliser les objectifs dans le temps prévu par l'institution, à cause des exigences et des contraintes qui s'accumulent, au fil des ans. Cette situation va en s'accentuant de telle sorte qu'ils en viennent à se sentir anxieux, inquiets, fatigués, mécontents, plus

1. Le présent chapitre est adapté de la thèse que nous avons soutenue en 1997 à l'Université du Québec à Montréal : L'étude du rapport au temps chez les enseignantes et les enseignants de l'ordre secondaire du système d'éducation du Québec : une analyse du temps tel que prescrit par l'institution et le temps tel que vécu par elles et eux.

2. Il s'agit de l'emploi du temps dans l'école et, en corollaire de celui de chacun des enseignants et de chacun des élèves. L'année scolaire compte 180 jours et chaque élève reçoit 25 heures d'apprentissage par semaine de cinq jours. Dans certains milieux, un cours dure 50 minutes à raison de six cours par jour, six jours par cycle. Dans d'autres, un cours dure 75 minutes à raison de quatre cours par jour, neuf jours par cycle.

ou moins stressés, certains au bord de l'épuisement professionnel. Par ailleurs, placés dans des conditions équivalentes, certains de ces enseignants n'éprouvent pas ces difficultés avec la même intensité. D'autres encore semblent à l'abri des contraintes liées au manque de temps.

Ainsi, sans pour autant exclure la part qu'on pourrait attribuer à la grille-horaire de l'école dans cette situation, on doit reconnaître que le problème des enseignants face au temps est lié à d'autres éléments de l'organisation. Le véritable sens de leurs difficultés face au manque de temps se situe dans leur rôle de médiateurs du temps de travail scolaire. Leur rapport au temps s'exerce alors sous double influence, celle de l'institution et la leur propre. En fait, nous croyons être en présence de deux « versants » d'une même réalité.

D'un côté, on trouve toute une organisation, tout un canevas d'activités organisées et réparties de manière équivalente, à la durée et à la fréquence délimitées d'avance par l'institution, à travers des composantes administratives (l'informatique, la convention de travail, par exemple) et pédagogiques (par exemple, les besoins des élèves, les programmes, l'évaluation, etc.) nécessaires à la réalisation des objectifs d'apprentissage, en référence aux exigences sociales et éducatives. C'est le temps prescrit par l'institution que nous nommons le « versant externe » du temps scolaire.

D'un autre côté, face à ce dernier, l'enseignant organise ses tâches éducatives (enseignement, récupération, encadrement, etc.), les tâches connexes (planification, corrections, etc.), selon un ensemble de facteurs : ce qu'il connaît de ses élèves, de sa matière, de ses priorités, de ses façons de faire, de son rythme, aussi ce qu'il est fondamentalement, avec ses valeurs, ses conceptions, ses motivations. Ces éléments guident et fondent le rapport qu'il établit afin de se conformer aux attentes que représente le versant externe du temps scolaire, et que symbolise la grille-horaire. C'est ce que nous nommons le « versant interne » du temps scolaire, qui se manifeste par l'intermédiaire du vécu à l'intérieur du versant externe du temps scolaire.

Ainsi, la conformité entre ces deux systèmes de référence que souhaite établir l'enseignant se réalise dans un contexte mouvant, vivant, au jour le jour. Les deux versants constitutifs de ce temps, celui conçu par l'institution et celui qui est le propre de la personne qui met en place ce temps, président de toute évidence à la production et au vécu du temps prescrit. Ce rapport est sans doute le siège des difficultés que vivent beaucoup d'enseignants de l'ordre du secondaire quand ils travaillent dans les limites du temps prévu alors que d'autres enseignants les vivent autrement.

Dans la classe, il arrive plus souvent qu'autrement qu'un manque soit ressenti, laissant voir un certain « décalage » entre les versants externe et

interne du temps scolaire, entre les exigences de l'un et l'autre. Quand ce manque/décalage devient trop important, les enseignants en éprouvent un malaise plus ou moins vivable. Selon les personnes concernées, à divers degrés, elles ressentent toutes sortes de difficultés physiologiques ou psychologiques : leur bien-être tout entier est engagé.

Cette situation, dont nous savions qu'elle était répandue à la grandeur du Québec méritait d'être approfondie par des instruments plus scientifiques. Elle apparaissait également plutôt complexe : beaucoup d'éléments devaient être pris en considération si on voulait chercher à mieux comprendre la situation. Comment l'expliquer ? Quelle était l'ampleur du décalage en question, si tant est qu'il existe, et du malaise qui semblait en découler ? Était-il possible de dégager les éléments qui contribuaient spécifiquement au malaise des enseignants face au manque de temps ? Relevaient-ils de l'institution ou des enseignants eux-mêmes ou des deux à la fois ? La mise à jour de ces facteurs pouvait-elle éclairer la complexité que nous y voyions ? Pouvions-nous trouver des avenues susceptibles d'aider les enseignants à accomplir leur travail conformément au temps prévu ?

Notre recherche nous a permis d'obtenir des réponses intéressantes à ces questions. Dans les pages suivantes, nous fournissons d'abord quelques notions et repères méthodologiques utiles. Puis les résultats ainsi obtenus sont examinés. En conclusion, les faits marquants sont rappelés et des propositions de travail sont envisagées pour le futur.

1. *QUELQUES NOTIONS ET REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES UTILES*

L'étude du rapport au temps réalisée dans le but de mieux comprendre les difficultés vécues par des enseignants du secondaire quand ils manquent de temps pour faire leur travail tel qu'ils le souhaitent et tel que prévu par l'institution éducative a nécessité la mise en place d'un dispositif théorique et méthodologique susceptible de produire des résultats satisfaisants. Les prochaines pages en présentent les principaux aspects.

1.1. *LES NOTIONS EN JEU : VERSANTS EXTERNE ET INTERNE, MANQUE DE TEMPS, MALAISE, DÉCALAGE*

Le cadre de travail que nous avons élaboré en vue d'entreprendre l'étude du rapport au temps et du décalage qui semble se produire chez beaucoup d'enseignants du secondaire du Québec s'appuie sur les travaux des historiens, des sociologues, des psychologues et des médecins. Voici brièvement

un rappel de quelques éléments théoriques qui nous ont permis d'étudier le décalage entre les versants externe et interne du temps scolaire à travers ses manifestations. Ce problème tient au « manque de temps » et au « malaise » qui l'accompagne. C'est pourquoi la notion de « décalage » se comprend mieux à travers ces deux notions. Voici une définition bien simple de la notion de malaise :

- ➢ état légèrement pénible, équivalent à mal-être, souffrance sourde, physique ou morale, qui empêche de se sentir bien et heureux, avec une connotation d'angoisse, et s'opposant à aise, plaisir (Bénac, 1982) ;

et :

- ➢ un sentiment pénible et irraisonné, dont on ne peut se défendre ; mécontentement, s'opposant à bien-être, sensation agréable procurée par la satisfaction de besoins physiques, l'absence de tensions psychologiques l'accompagne (Robert, 1991).

Voici comment on peut illustrer le décalage/manque de temps :

- ➢ globalement, la situation se développe à la faveur d'événements « déclencheurs » que sont des événements imprévus de tout ordre, en classe ou ailleurs, en raison de la perte de temps que ces événements entraînent en référence au temps prévu par l'institution ;
- ➢ les « réactions », signe évident du malaise tel que définit précédemment, sont de tout ordre : colère, mécontentement, exaspération, frustration, insatisfaction, mécontentement, stress à divers degrés, fatigue, etc. ;
- ➢ ces réactions relèvent des motivations profondes qui supportent le travail, associées de près ou de loin aux conséquences de leur travail : pensons, par exemple, à la réussite ou l'échec des élèves, à la matière elle-même, aux interactions avec les élèves, à l'aide apportée aux élèves, au temps, à leur bien-être tout entier, à la gestion du groupe-classe, etc. Ce sont des « explications » que l'enseignant fournit pour justifier sa réaction et à travers elle, son malaise devant le manque de temps.

En théorie, cet ensemble de notions montre qu'il est possible de mettre en évidence les différentes façons de vivre le temps de la vie et de travail et de réagir devant le manque de temps quand il se produit pour toutes sortes de raisons. En définitive, par rapport au décalage démesuré que vivent semble-t-il beaucoup d'enseignants, entre les attentes institutionnelles qu'ils interprètent à travers leurs propres attentes et compte tenu de ce qu'ils sont fondamentalement en tant que personnes, compte tenu aussi du fait que d'autres y échappent ou s'en accommodent, nous avons retenu deux pistes de travail :

1) Quelles réactions suscite le manque de temps ? La réaction au manque de temps devait montrer la présence d'un certain décalage entre les versants externe et interne.

2) Quelle instance guide alors l'enseignant ? L'analyse devait montrer quels sont les éléments qui, de l'un ou l'autre versant, ou des deux à la fois, sont mis en évidence dans l'établissement de ce décalage, s'il en est.

Voici quelques données méthodologiques qui ont permis de rechercher des réponses à ces questions.

1.2. *Les repères méthodologiques*

C'est en nous inspirant des travaux réalisés en sociologie et en éducation que nous avons opté pour une étude descriptive et exploratoire. De même, nous avons pu construire les variables en jeu dans l'étude du rapport au temps et du décalage qui s'y produit, à divers degrés selon les personnes concernées, le cas échéant et selon que le problème relève du versant externe ou du versant interne du temps, ou des deux à la fois.

1) En vue de répondre à la première question sur la manifestation du manque de temps/décalage, nous avons défini des réactions susceptibles d'être éprouvées devant le manque de temps, en nous efforçant de couvrir, de la manière la plus large possible, la gamme des mots et notions servant à décrire les réactions susceptibles de se produire face au manque de temps (ainsi, le « mécontentement » et le « stress » perçus sont des variables dépendantes qui peuvent dégager l'amplitude des réactions), d'en voir la gravité sans chercher à décrire des indicateurs ou à mesurer par exemple le degré de « stress » en soi[3] :

   ➢ le « mécontentement » se définit comme « un sentiment pénible d'être frustré de ses attentes, insatisfaction, déplaisir, malaise » (Robert, 1991) ;

3. Les termes réfèrent ici à la perception qu'ont les personnes quant à la réaction déclenchée par telle ou telle situation productrice de « manque » de temps. Le fait d'utiliser par exemple les termes « stress » ou « stressé » ou « mécontentement » ou « mécontent » ne signifie aucunement qu'il s'agit d'une mesure psychologique ou médicale de la réaction individuelle. Dans le cadre de la recherche rapportée ici, ces termes se définissent comme des variables de recherche permettant de constituer les catégories de répondants aux fins d'analyse.

- ➢ le « stress » se définit comme « une réponse physiologique et/ou psychologique d'une personne à une situation qui égale ou excède sa capacité d'adaptation » (Selye, 1975, dans Houle et Tissot, 1989) ;
- ➢ certaines personnes vivent la situation de manque de temps autrement que sous forme de réaction négative. Chez eux, le manque de temps « ne crée pas de problème ».

2) En vue de répondre à la seconde question sur l'orientation externe ou interne du décalage, des variables indépendantes ont été développées. Ici aussi, il s'agissait de couvrir le plus large éventail possible du temps vécu par l'enseignant au plan personnel et professionnel.

D'abord, en ce qui concerne le versant externe du rapport au temps scolaire, les éléments qui le constituent sont liés aux tâches de l'enseignant, regroupés en deux catégories temporelles :

- ➢ le temps, la durée qui se calcule en référence à des instruments et qui donne ainsi une importance et une valeur relatives aux activités à faire :
  - le temps des déplacements/travail ;
  - le temps des tâches privées et scolaires ;
  - le temps global des tâches scolaires ;
  - le temps spécifique des tâches connexes :
    - la planification,
    - la préparation de matériel d'accompagnement,
    - la préparation de matériel pédagogique,
    - les corrections ;
  - l'empiétement sur le temps privé.
- ➢ le temps correspond aussi à un contenu à réaliser en référence au temps prescrit ; ce sont les composantes du temps de travail susceptibles d'éclairer le rapport au temps :
  - de la matière principalement enseignée ;
  - du nombre de matières enseignées ;
  - du nombre de degrés enseignés ;
  - de la composition des groupes d'élèves ;
  - du secteur d'appartenance des élèves ;
  - du nombre total d'élèves ;
  - de l'implantation d'un nouveau programme d'études.

L'enseignant est aussi guidé par le versant interne de ce temps. C'est pourquoi des variables indépendantes s'y rapportant ont été développées. Elles sont regroupées selon les cinq aspects, bien emboîtés l'un dans l'autre, qui, selon la littérature, constituent le cadre de référence personnel de l'enseignant. Ainsi, le vécu du temps relève :

- d'éléments « sociodémographiques » : lieu de résidence, statut, nombre d'enfants ;
- du « rythme » de vie et de travail : sexe, âge, vitesse, rigidité, ponctualité, mode de planification ;
- de l'« expérience » de vie et de travail : milieu de l'enfance, formation, enseignement au secondaire, enseignement à d'autres niveaux, enseignement selon d'autres grilles-horaires, selon la matière principalement enseignée, selon le mode de planification des études ;
- d'éléments « sociopsychologiques » : motifs invoqués à l'appui des réactions (conséquences) ;
- des « conceptions » : à partir d'une idée de perdre du temps en général, à partir d'une idée de perdre du temps en classe.

Ce cadre de travail a aussi permis de développer un questionnaire et un protocole d'entrevue semi-structurée. Le questionnaire a été distribué auprès de 467 enseignants invités à participer sur une base volontaire. Les données ont été recueillies de février à juin 1995 en Abitibi-Témiscamingue et à Montréal. Dans cinq écoles sur sept, la période d'enseignement était fixée à 75 minutes, deux autres écoles ayant adopté la période de 60 minutes. Parmi les 161 questionnaires que la collecte a rapportés, 149 ont été réputés valides. Un premier traitement des données a permis de sélectionner les sujets d'entrevues. Les résultats de l'entrevue ne sont pas rapportés dans le présent chapitre. Ils sont par ailleurs traités en partie au chapitre 10 du présent ouvrage.

Dans l'ensemble, donc, le questionnaire comprend 84 énoncés :

- 57 questions permettant d'établir le profil externe et interne de la population, soit la majeure partie des variables indépendantes ;
- sept blocs de deux questions chacun : l'une portant sur les imprévus/déclencheurs du manque de temps/producteurs d'une réaction spécifique et l'autre portant sur les conséquences/motifs invoqués à l'appui de la réaction, ces quatorze questions recueillant les données liées aux variables dépendantes (St-Jarre, 1997, Appendice B, Questionnaire sur le vécu du temps de travail. Partie 2, p. 250-273) ;

- un autre bloc de 10 questions constitué en vue de décrire le rythme de vie, la façon d'organiser et de vivre le temps en privé et, en général, représentant aussi des variables indépendantes (versant interne).

L'instrument comporte aussi deux questions permettant de décrire les conceptions du temps et du temps scolaire. À chaque question, les sujets étaient invités à ne fournir qu'une seule réponse. Les sujets ayant fourni une réaction de « mécontentement » ou de « stress » devaient répondre à une question proposant quatre ou cinq motifs susceptibles d'expliquer la réaction éprouvée en référence à l'événement déclencheur de manque de temps.

Le traitement statistique des moyennes et distributions qui rendent compte des différences observées parmi la population à l'étude au sujet des réactions éprouvées (variables dépendantes) devant le manque de temps, s'il en est, a nécessité la création d'un score global correspondant à chacune des variables considérées. Ce score a permis de positionner chacun des répondants à l'égard de l'indice de la réaction de « mécontentement », de « stress » et « ne crée pas de problème ». C'est sur cette base que les analyses statistiques effectuées sur les variables indépendantes (caractéristiques professionnelles et personnelles liées aux versants externe et interne du temps scolaire) à l'aide des tests *t* de Student, F de Fisher et c^2, en respectant le seuil généralement admis ($p = 0{,}05$), ont permis de saisir l'orientation externe et interne du décalage observé le cas échéant[4].

Voyons maintenant dans la prochaine section les résultats obtenus à l'aide de ces fondements théoriques et méthodologiques.

2. *LE RAPPORT AU TEMPS D'ENSEIGNEMENT*

Le traitement statistique des réponses fournies à notre enquête par des enseignants du secondaire a permis d'éclairer certains éléments d'une situation problématique qui persiste depuis plus de trente ans. Il ne s'agit donc pas, il faut insister, de pointer directement du doigt des coupables, ou l'institution ou l'enseignant, professionnellement et personnellement. Il s'agit plutôt d'explorer les éléments qui, d'un côté ou de l'autre, sont susceptibles d'être impliqués dans le malaise que vivent les enseignants, au jour le jour, dans la mise en place du temps de leurs activités auprès de leurs élèves. Ainsi, on devrait par la suite mieux comprendre la situation et fournir des pistes permettant de soulager les enseignants, le cas échéant.

4. Le détail du traitement des données est fourni au chapitre III de la thèse (St-Jarre, 1997, p. 112-117).

Les résultats sont présentés en trois parties. En premier lieu, nous rapportons les résultats globaux concernant les réactions éprouvées devant le manque de temps, répondant ainsi à la première question de recherche. En second lieu, les résultats de l'analyse de la variance, montrant la double influence qui s'y exerce ou non, sont examinés et discutés en rapport avec la seconde question de recherche. Finalement, nous consacrons la troisième partie du chapitre à des résultats qui montrent l'influence d'un important élément du versant interne du temps de travail enseignant, soit les conceptions du temps en général et les conceptions du temps en classe. On verra, en regard de chacune des variables dépendantes, manifestations du malaise éprouvé devant le manque de temps, que ces variables indépendantes jouent ici un rôle intégrateur qui vient éclairer l'ensemble des résultats.

2.1. *La manifestation du décalage : les réactions éprouvées face au manque de temps*

Les enseignants qui ont répondu au questionnaire, lorsqu'ils manquent de temps pour faire leur travail comme ils le souhaitent et en conformité avec les exigences éducatives, éprouvent un malaise et le manifestent. Voici comment se répartissent les répondants à cet égard :

- 47 % réagissent en termes de « mécontentement » ;
- 27 % disent que le manque de temps « ne crée pas de problème » ;
- 17 % perçoivent la situation de manière « stressante ».

Au total, donc, 64 % des répondants affirment que le manque de temps suscite des réactions plutôt négatives (« mécontentement », 47 % ; « stress », 17 %) chez eux.

Dans le cas du « mécontentement » (47 %), ce sont surtout des situations où les comportements des élèves sont directement concernés qui sont mises en cause, où l'enseignant est directement interpellé et qu'il doit intervenir. Parmi ces répondants, la majorité d'entre eux (68 %) indiquent que cette réaction survient quand certains élèves font perdre du temps, une proportion moindre (65 %) indique que la réaction de « mécontentement » se produit quand les « problèmes de discipline » obligent l'enseignant à détourner son attention de l'apprentissage, et finalement, une moindre proportion ressent du « mécontentement » (62 %) quand elle ne peut pas aider les élèves qui sont en difficulté d'apprentissage.

Les répondants chez qui le manque de temps « ne crée pas de problème » (27 %) se sentent ainsi surtout dans la mesure où les événements imprévus échappent à leur contrôle, que ces imprévus relèvent de l'école, chez plus de la moitié de ces répondants (56 %), ou qu'ils relèvent de leur

vie privée, comme l'affirment 40 % d'entre eux. Aussi, parmi les répondants chez qui le manque de temps « ne crée pas de problème » (27 %), près de la moitié (49 %) indique qu'il en est ainsi lorsque les questions des élèves se réfèrent à des objectifs qui devraient déjà être atteints.

Chez les répondants, peu réagissent de manière stressante (17 %) devant le manque de temps et, le cas échéant, cette réaction se produit chez le tiers d'entre eux (33 %) quels que soient les éléments en jeu. Les événements privés qui induisent éventuellement un manque de temps en classe (les absences de l'enseignant par exemple) sont aussi mis en cause chez moins du quart d'entre eux (23 %). Il reste qu'une bonne partie de ceux qui vivent la situation de manière stressante impliquent les « problèmes de discipline » (20 %), et d'autres encore le fait que le temps que font perdre certains élèves ne se rattrapera pas (14 %).

Ainsi, le décalage pressenti entre les versants externe et interne du temps scolaire existe bel et bien et il révèle la présence d'un grave problème et d'un sérieux malaise. En général, les réactions de « mécontentement » et de « stress » face au manque de temps sont associées à des situations concernant des élèves, en particulier les cas « problèmes discipline ». Chez ceux qui vivent le manque de temps sans problème, c'est le caractère incontrôlable de la situation qui est mis en évidence. Au nom de quoi en est-il ainsi ? Quels sont les éléments en jeu ? Quel est l'impact de l'un ou l'autre versant du temps d'enseignement ?

2.2. *L'ORIENTATION EXTERNE OU INTERNE DU DÉCALAGE OBSERVÉ*

L'analyse des différences observées dans les réactions éprouvées par les répondants face au manque de temps a permis de dégager le rôle que sont susceptibles de jouer des éléments associés à des composantes organisationnelles et à des caractéristiques personnelles, relevant de l'un ou l'autre versant du temps. L'accent est mis sur des faits marquants selon chacune des variables dépendantes, « mécontentement », « ne crée pas de problème » et « stress ».

Le décalage observé spécifiquement placé sous le signe du « mécontentement »

Les résultats que nous abordons maintenant touchent des éléments institutionnels (versant externe) et individuels (versant interne) qui jettent un éclairage probant sur la réaction de « mécontentement » qu'éprouvent la majorité des enseignants de l'échantillon (47 %) quand ils manquent de temps en raison de tel ou tel déclencheur.

1) Ainsi, à l'appui de leur réaction de « mécontentement », à l'externe, les répondants, rejetant toute explication liée au calcul du temps des tâches, invoquent fortement deux éléments représentant des composantes ou contenus du temps d'enseignement :

   ➢ la « matière » principalement enseignée ;
   ➢ le « nombre de degrés » d'appartenance des élèves que comporte la tâche.

2) À l'appui de leur réaction de « mécontentement », à l'interne, rejetant ici aussi toute explication mettant en cause le calcul du temps prévu pour réaliser des tâches aussi bien dans la vie courante qu'au travail, les répondants invoquent fortement des caractéristiques personnelles associées à la profession, au rythme de vie, aux motifs et aux conceptions du temps et du temps scolaire, tels que :

   ➢ la « formation préalable » à l'exercice du métier (relevant de l'aspect professionnel) ;
   ➢ le « mode de planification » dans la vie courante (lié au rythme de vie et de travail) ;
   ➢ le sens des « responsabilités », motif invoqué quand le manque de temps les empêche d'aider leurs élèves en difficulté ;
   ➢ certaines « conceptions » du temps et du temps scolaire, dont les résultats sont examinés plus loin.

À première vue, il semble bien que le malaise ressenti est principalement attribuable au versant interne du temps de travail puisque que davantage d'éléments sont mis en cause. Rien n'est moins sûr. En effet, considérons d'abord le rôle que jouent deux importants éléments, l'un lié au versant externe du temps d'enseignement, la matière principalement enseignée, l'autre, lié au versant interne, la formation préalable, en rapport avec le « mécontentement » qu'éprouvent les enseignants de notre enquête face au manque de temps de travail. Par la suite, nous examinons le cas des autres variables impliquées.

Le mécontentement sous influence de la matière et de la formation

Chez les enseignants du secondaire, la matière principalement enseignée est une importante composante de leur travail. Elle en constitue le matériau de base et permet d'apprécier les exigences de ce travail à partir des prescriptions ministérielles (par exemple, selon le temps : 25, 50 heures) ou du cumul du temps des tâches connexes qui s'y rattachent. La matière est étroitement associée à une caractéristique professionnelle, soit la formation préalablement et longuement acquise, représentant une exigence liée aux

fondements de l'ordre secondaire, sanctionnée par le diplôme qui garantit l'embauche et l'emploi. Le tableau 1 montre l'interaction de ces variables chez les répondants.

TABLEAU 1
Le « mécontentement » : rôle (comparatif) des variables indépendantes

La matière principale[5]	**La formation préalable**[6]
la ***moindre*** réaction	la ***moindre*** réaction
Sciences humaines	Sciences humaines
Méthodologies/Technologies	Méthodologies/Technologies
la ***forte*** réaction	la ***forte*** réaction
Éducation physique	Éducation physique
Langues	Mathématiques
Mathématiques	Langues
Arts	Arts

Dans les deux cas, autant en ce qui concerne la variable « matière principale » qu'en ce qui concerne la variable « formation préalable », on voit que ce sont les répondants des Sciences humaines et des Méthodologies/Technologies qui ressentent le **moins** de « mécontentement » comparativement à ceux d'Éducation physique, des Langues, de Mathématiques et des Arts qui sont ainsi, parmi les plus « mécontents » quand on les compare avec ceux de Sciences humaines et Méthodologies/Technologies[7].

Ces résultats sont d'autant plus intéressants quand on considère que dans l'échantillon, les enseignants de Mathématiques, par exemple, sont parmi ceux dont la formation correspond le moins à la matière principalement enseignée. Autrement dit, ils enseignent autre chose que ce à quoi leur formation les destinait ou ce pour quoi ils ont été embauchés, rendant en quelque sorte leur qualification inappropriée. Il en est ainsi entre autres quand, dans une école donnée, les ressources humaines ne sont pas disponibles, ou quand la clientèle est insuffisante pour constituer des groupes normatifs et qu'un enseignant en poste doit compléter ses tâches. La tâche

5. Le lecteur intéressé par la répartition des répondants selon la matière principalement enseignée peut consulter St-Jarre, 1997, p. 128.
6. Le lecteur intéressé aux regroupements opérés afin de construire cette variable en vue de l'analyse de la variance peut consulter St-Jarre, 1997, p. 174.
7. Méthodologies/Technologies sont des matières optionnelles consistant en initiation ou introduction à des techniques ou à des habiletés préalables souvent dispensées par des praticiens.

correspond alors à une matière qui n'est pas la sienne[8], ou à deux matières ou plus, l'une d'entre elles, « sa » matière, l'autre, une matière moins familière (34 % de notre échantillon se trouve dans cette situation). Cette situation exige l'appropriation de nouveaux savoirs, probablement l'occupation du temps privé au-delà de ce qui est habituel.

Cela veut dire que pour garder un emploi, depuis plus de quinze ans, soit depuis la rationalisation accrue des activités éducatives depuis le début des années 1980 (baisse de clientèle, restrictions budgétaires), des enseignants du secondaire acceptent de vivre des contraintes institutionnelles accompagnées d'incertitude (gouvernementales et syndicales), telle la mise en disponibilité, la mobilité et la précarité d'emploi, ce qui, en quelque sorte, les place en situation paradoxale. Ils se retrouvent à nier leur propre compétence (connaissances, pratiques, méthodes, etc.) face aux exigences curriculaires, d'une part, et face à leurs propres fondements qu'ils ont construits à travers leur formation, d'autre part (ancienneté, temps consacré à acquérir la formation initiale et continue, etc.).

Rappelons que ce n'est pas tant la quantité de temps passée à développer des compétences qui est en cause et qui donne de la valeur aux acquis, comme la formation par exemple. Ce sont plutôt les vécus pendant ce temps-là, passé, qui sont mis en cause. Pas étonnant que les répondants de Langues et de Mathématiques soient, en comparaison, plus « mécontents » que leurs collègues des Sciences humaines, dont la formation correspond en général à leur tâche. Quand ils manquent de temps, ceux de Langues et de Mathématiques, qui sont comparativement plus « mécontents » que les autres des Sciences humaines, montrent qu'ils n'y sont pas nécessairement pour quelque chose, d'une part, et qu'ils ne sont pas professionnellement reconnus, d'autre part. Ils indiquent aussi que jusqu'à un certain point, l'administration a préséance sur la pédagogie, sur les besoins des élèves, dans la mesure où se sont les règles budgétaires et les prescriptions de la convention collective qui guident l'assignation des tâches enseignantes.

Soulignons aussi, dans le cas de Langues et de Mathématiques, où le « mécontentement » est plus fortement vécu que chez les sous-groupes Sciences humaines et Méthodologies/Technologies, qu'il s'agit de matières représentant six unités/heures pour chaque degré, dont la réussite est obligatoire à l'obtention du diplôme de fin d'études et exigeant par conséquent un encadrement très serré ainsi qu'une tâche assez lourde en correction de travaux.

8. Rappelons qu'au moment de notre enquête, la formation était exigée au regard d'une seule discipline de connaissance. Depuis 1999, le diplôme de formation à l'enseignement secondaire au Québec est bidisciplinaire.

Cela veut dire finalement que la situation est moins simple qu'on aurait été porté à le penser d'abord, qu'on ne peut considérer des éléments isolément : le « mécontentement » relève de la matière, soit. Mais ce résultat se comprend mieux quand on le regarde en lien avec la formation requise. Regardons maintenant ce qu'il en est quand le nombre de degrés d'études que comprend la tâche vient du même coup moduler la réaction de « mécontentement ». On verra que la situation se complique davantage.

Le « mécontentement » sous influence du nombre de degrés d'appartenance des élèves (versant externe)

Les répondants aux prises avec le « manque » de temps disent que le fait d'avoir une tâche représentant plus d'un degré d'études constitue une contrainte. Enseigner la même matière en Secondaire 1 et Secondaire 2 représente deux programmes différents ; si, en outre, la tâche comprend deux matières, la situation devient un peu plus exigeante. Un peu moins de la moitié des répondants sont dans cette situation (46 %) et, bien que ce ne soit pas le cas de la majorité, la proportion est importante. L'analyse de la variance montre que les répondants dont la tâche représente deux degrés d'études sont de manière très significative plus « mécontents » que ceux dont la tâche ne compte qu'un seul degré.

Ce qui est mis en évidence, ce n'est pas tant le cumul du temps comme tel que l'affectation de la tâche elle-même, susceptible de représenter ainsi l'enseignement de deux (ou trois) matières différentes, même quand la tâche relève d'un seul domaine du curriculum. Rappelons qu'historiquement, l'affectation s'appuie sur la hiérarchisation des activités en fonction du calcul du temps. Ainsi, des principes administratifs, (rendement académique antérieur des élèves ; taille de l'école), l'importance sociale de la matière enseignée (25, 50, 100, 150 heures/années), des contraintes économiques, la convention de travail (un groupe = minimum 30 élèves, maximum 32 élèves)[9], éclairent ce résultat.

Nous pensons aussi que le rôle conjugué des variables examinées jusqu'à maintenant, matière, formation et nombre de degrés, quand le temps manque, éclaire aussi la réaction des répondants : tout se tient, on ne peut dissocier ces éléments quand il s'agit d'apprécier le temps vécu en référence aux prescriptions éducatives. Ici, comme précédemment, c'est sans doute au plan de la reconnaissance de l'expertise et de l'identité

9. Des ajustements sont apportés à ce sujet dans l'entente de principe intervenue en décembre 1999 entre le gouvernement du Québec et la Fédération des syndicats de l'enseignement.

professionnelle que le « mécontentement » est ressenti. Chez les plus jeunes, il en est de même : leur besoin de travailler, leur manque d'expérience, et leur identité professionnelle, en construction, sont pris à partie.

Le « mécontentement » sous influence du mode de planification (versant interne)

Les résultats montrent que dans l'échantillon, trois enseignants sur cinq affirment que dans la vie courante, la « planification » de leurs activités s'appuie sur le moyen terme (quelques mois, un, deux ans, pas plus), les autres ne planifiant pas, vivant au jour le jour, et une minorité planifiant à long terme (cinq ans environ ; dix ans et plus). Il ressort que, face au manque de temps, le mode de planification influence la réaction des répondants, ceux qui planifient à long terme étant significativement plus « mécontents » que ceux qui planifient à moyen terme et que ceux qui ne planifient pas.

En général, les enseignants du secondaire sont particulièrement préoccupés par la production immédiate, le court terme. Cela s'entend en référence à la structure des programmes d'études dont les objectifs spécifiques d'apprentissage, au moment de notre enquête, sont divisés en modules, subdivision en heures et minutes des contenus à enseigner. On peut penser qu'il en est ainsi chez nos répondants. Pour eux comme pour tout enseignant du secondaire, le résultat de leur enseignement, tel qu'ils l'ont planifié, est tangible : c'est en se référant à l'étape[10] qu'ils sont en mesure de saisir les objectifs sur lesquels ils doivent insister. Quand le temps « manque » à l'intérieur d'une étape, la marge de manœuvre est très courte : c'est la prochaine étape. Une année en compte habituellement quatre. Ainsi, quand le « manque » de temps survient, c'est à court terme que les répondant se sentent menacés devant le travail qui ne se réalise pas tel que prévu, en raison de leur manque de temps. C'est ainsi que leur « mécontentement » est moindre, comparativement, que celui des répondants qui planifient à long terme, ceux-ci vivant une situation pour le moins paradoxale, entre ce qu'ils sont fondamentalement, d'une part, et les attentes à court terme du programme, d'autre part. Ils sont parmi ceux qui savent bien par ailleurs que l'apprentissage ne se réalise pas à court terme, qu'il s'agit d'une construction à plus ou moins long terme, fait de retours et de reprises, rythmée par les multiples temps en jeu et par les imprévus. Situation qui n'est pas sans accentuer la contradiction qu'ils vivent entre leurs façons d'être et les exigences institutionnelles, à court terme.

---

10. L'étape représente une division de l'année scolaire marquant la production du bulletin des élèves. Une étape compte habituellement six semaines (25 heures d'apprentissage/semaine) pendant lesquelles les contenus correspondant à un certain nombre d'objectifs spécifiques sont enseignés.

Le « mécontentement » sous influence du sens des responsabilités (versant interne)

Finalement, les répondants qui ressentent du « mécontentement » quand ils manquent de temps au travail, se différencient par le « motif » qu'ils invoquent à l'appui de leur réaction. En effet, ce sont des enseignants dont la réaction n'est pas indépendante de leur « sens des responsabilités » vis-à-vis de leurs autres élèves, dont l'apprentissage est en suspens. Il en est de même lorsque ces enseignants manquent de temps en classe parce que des élèves présentent des « problèmes de discipline ». Ces enseignants sont comparativement plus « mécontents » que ceux qui invoquent leur planification (le fait de ne pouvoir faire ce qui est prévu) et plus « mécontents » que ceux qui invoquent l'épuisement, ces derniers étant faiblement représentés comparativement à ceux qui invoquent leur sens des responsabilités et leur planification, par ailleurs. Cette explication, à travers une valeur qu'ils privilégient, relève de l'une des principales motivations de l'enseignant : la réussite de tous leurs élèves, comme s'y attend et l'exige d'ailleurs l'institution. Dans ce cas-ci, le décalage entre le temps prescrit et le temps vécu vient contrarier les priorités de l'enseignant et le « mécontentement » qui s'y rattache prend sa source, probablement, dans cet important fondement du travail enseignant.

En somme, le « mécontentement » que vivent près la moitié des répondants constitue la plus forte réaction éprouvée quand ils manquent de temps au travail. À ce titre, ces répondants apparaissent comme des « indicateurs » du temps vécu à l'école ces années-ci, de l'inconfort inquiétant que nous avons pu éclairer. Cette réaction laisse voir une situation complexe, où des éléments étroitement liés, enchevêtrés, relevant aussi bien de l'institution que de l'enseignant concerné, exercent une influence évidente. Il en ressort que les enseignants de notre échantillon en viennent à concevoir le rapport au temps de leur travail comme une entrave au plaisir qu'ils devraient y trouver. On verra d'ailleurs que leur situation se dégage encore mieux à travers l'influence des conceptions du temps et du temps scolaire examinée plus loin. Leur nombre important et les conséquences susceptibles d'en découler pour eux et leurs élèves suggèrent d'approfondir les difficultés de ces indicateurs que tout ne va pas pour le mieux dans les écoles : ce malaise peut conduire au « stress » dont nous esquissons le portrait plus avant dans le chapitre. En revanche, bon nombre de répondants présentent une toute autre façon d'être, face au manque de temps, ainsi qu'on le voit ci-dessous.

Le décalage observé quand le manque de temps « ne crée pas de problème »

Les résultats que nous examinons maintenant concernent un peu plus du quart de nos répondants (27 %). Il s'agit de ceux qui, devant le manque de temps, reconnaissent que la situation ne leur crée pas de problème. Ce cas retient particulièrement l'attention parce qu'il montre, tout comme dans le cas de la réaction de « mécontentement », la complexité inhérente au rapport au temps scolaire. La possibilité de répondre autrement qu'en termes de réactions bien précises a fourni, à l'analyse, des résultats qui jettent une lumière intéressante sur les difficultés des enseignants aux prises avec le manque de temps.

1) Ainsi, à l'externe, de manière très significative, trois éléments sont mis à contribution. En effet, les répondants se démarquent selon :

   ➢ le secteur d'appartenance de leurs élèves ;
   ➢ la familiarité avec le programme d'études enseigné ;
   ➢ l'empiétement du temps des tâches connexes sur leur temps privé.

2) Les résultats montrent aussi que le versant interne joue un rôle dans la production de cette réaction éprouvée face au manque de temps au travail. Ces enseignants se démarquent fortement de la manière suivante :

   ➢ ils « acceptent facilement l'imprévu » dans la vie de tous les jours ;
   ➢ ils privilégient certaines « conceptions » de temps et du temps en classe, résultat examiné plus loin.

On pourrait penser que la position de ces répondants devant le manque de temps relève de conditions de travail favorables. En effet, ils sont parmi la minorité de répondants qui enseignent au secteur non régulier (23 %), parmi la grande majorité qui n'implantent pas un nouveau programme (74 %) et parmi la minorité dont le temps des tâches connexes n'empiète pas sur leur temps privé (17 %). En outre, on serait porté à croire que des traits de personnalité favorisent aussi le fait qu'ils sont à l'aise devant le manque de temps dans la mesure où ils sont parmi la majorité qui accepte facilement l'imprévu (70 %). On verra d'ailleurs dans la prochaine section que leurs conceptions du temps et du temps scolaire sont impliquées favorablement aussi. Autrement dit, leur propre façon d'être semble en cause : ils ne réagissent pas de manière négative quand ils manquent de temps. Mais est-ce bien là le seul élément susceptible d'éclairer

la réaction de ces répondants ? Voyons d'un peu plus près une situation où le chevauchement des éléments externes et internes est remarquable et éclairant.

Le secteur d'enseignement, le temps privé, le programme enseigné, l'imprévu

Le fait d'enseigner dans le secteur non régulier représente, aux yeux de certains enseignants du secteur régulier, un avantage certain : une seule matière enseignée à plusieurs groupes ou un seul groupe auquel est enseigné plusieurs matières. Aussi, l'organisation du secteur non régulier permet un contact étroit avec les élèves, elle suppose du travail en équipe, un temps de préparation supplémentaire, etc. Ce sont là des arguments qu'invoquent les enseignants québécois quand il est question, en contexte de négociation de convention de travail, de l'iniquité de la tâche. Par ailleurs, les répondants qui n'ont pas de problème quand ils manquent de temps ne choisissent pas nécessairement d'œuvrer dans ce secteur. Tout comme dans le cas des « mécontents », ce sont plus souvent qu'autrement des contraintes administratives qui déterminent leur affectation. Cependant, d'une manière générale, ceux qui s'y trouvent y prennent plaisir.

Il semble bien qu'il en soit ainsi dans le cas de nos répondants et on peut penser que c'est en raison du sens qu'y prend le manque de temps. Le fait d'enseigner en classe d'accueil ou en cheminement particulier permet de relativiser le manque de temps : il va de soi, compte tenu du type d'élèves concernés, compte tenu aussi du fait que l'accent est mis sur la flexibilité des exigences pédagogiques et, partant, sur l'organisation souple du temps en classe. L'enseignant sait que les imprévus sont partie prenante de la situation. Ici, c'est le temps de l'élève qui a préséance : il est multiple.

Par ailleurs, ce sont des enseignants qui ne font pas de travail à la maison. Qu'est-ce à dire ? Est-ce en lien avec leur matière ? Est-ce en lien avec leur façon de faire ? Ou s'agit-il d'un autre élément constitutif du rapport au temps ? Ces répondants ont toujours enseigné au secondaire, de sorte qu'on ne s'étonne pas du fait qu'ils n'ont pas de difficulté avec le temps, ayant ainsi de l'expérience des contenus, des méthodologies et du matériel. En outre, il s'agit de personnes qui, dans la vie courante, acceptent le changement, qui se réorganisent facilement, qui refont des choix sans que les conséquences soient inquiétantes. Ils ne comptent pas leur temps, de toute évidence, contrairement aux « stressés », comme on l'a vu.

Plusieurs questions restent tout de même en suspens au sujet de ce rapport particulier au temps. Il faudrait cerner de plus près la portée de ce type de réaction devant le manque de temps de même qu'il faudrait dégager les motifs sous-jacents à la prise de position de ces répondants : Quelles sont

leurs attentes vis-à-vis l'institution et vis-à-vis d'eux-mêmes ? Est-ce surtout une question de personnalité ? Quels sont les éléments précisément en jeu ? Que peuvent-ils nous apprendre à ce sujet ? Au fond, ce sont eux les **révélateurs**, non pas du problème mais des pistes susceptibles d'indiquer la construction de modalités, d'ajustements viables dans le rapport au temps, entre les exigences du versant externe et celles du versant interne. Quoi qu'il en soit, considérons maintenant les résultats liés au « stress » ressenti quand les enseignants qui ont participé à l'enquête manquent de temps pour faire leur travail comme ils le souhaitent et tel que prévu par l'institution éducative.

Le décalage observé spécifiquement placé sous les signes du « stress » perçu

Selon les résultats, un faible pourcentage de répondants (17 %) en viennent à éprouver le manque de temps sous des formes démesurées telles que le « stress » déstabilisateur quand ils manquent de temps. Par ailleurs, les résultats montrent bien l'orientation interne de la réaction éprouvée, puisqu'une seule variable parmi les quatre qui sont impliquées est associée au versant externe du temps de travail, soit les composantes organisationnelles qui sont articulées grâce à la médiation enseignante.

1) En effet, ceux qui ressentent du « stress » quand le temps manque se réfèrent de manière significative au fait que « le temps consacré aux tâches connexes » (planification, corrections, etc.) déborde sur leur temps privé. C'est le cas de la majorité des répondants (83 %) qui ressentent le manque de temps de manière stressante. Parmi ceux qui vivent le manque de temps de manière « stressée », ceux qui invoquent l'empiétement sur le temps privé sont en moyenne plus « stressés » que ceux dont ce n'est pas le cas, quand ils manquent de temps. On sait d'ailleurs que ce temps est principalement occupé aux corrections des travaux des élèves. On sait aussi que faire du travail d'école à la maison, que l'insistance sur le rendement et le fort sentiment de responsabilité que ressentent certains enseignants, constituent d'importants inducteurs de « stress » au travail enseignant en général. Les résultats le confirment. Malgré tout, il faut mieux comprendre la situation, dans la mesure où cette réaction s'interprète comme un signal d'alarme adressé à l'organisation du temps elle-même. Les résultats suivants représentent un effort en ce sens.

2) En effet, du côté individuel, la réaction perçue comme stressante est caractérisée par le fait que les répondants :

- ➢ n'acceptent pas facilement l'« imprévu » dans leur vie de tous les jours ;
- ➢ sont « littéralement épuisés » ;
- ➢ privilégient certaines « conceptions » du temps et du temps scolaire, résultat examiné plus loin.

Les répondants qui réagissent de manière « stressée » devant le manque de temps dans la vie de tous les jours sont des personnes le plus souvent rigides : ils font partie de près du tiers des enseignants interrogés qui, dans le privé, acceptent difficilement d'interrompre une occupation planifiée, de se réorganiser, de modifier leur programme. Ce sont des personnes qui acceptent mal d'être dérangées au quotidien. Ils réagissent de pareille manière en classe. Il est vrai que le travail intellectuel exige une grande attention. Mais il est aussi vrai que dans la classe, on ne saurait passer à côté des imprévus comme les questions des élèves par exemple, ni des multiples temps qui s'y manifestent : le temps vécu par chacun des élèves, le temps des événements qui se déroulent à l'extérieur aussi. C'est la mouvance qui est la règle ici, et l'interprétation qu'en font ces répondants témoigne probablement d'un trait de personnalité (Abraham, 1982 ; Grossin, 1981 ; McGrath, 1988 ; Testu, 1989) qui les porte à faire des efforts considérables en vue de régler leur vie en fonction du temps rationnel, rigide.

Quoi qu'il en soit, visiblement, les répondants qui ressentent du « stress » devant le manque de temps comptent le temps de leur vie, à un point tel qu'au travail, leur réaction devant le manque de temps frôle l'épuisement. En effet, cet état n'est pas indépendant du « stress » perçu, il s'en faut, quand le déroulement des activités est perturbé par des « problèmes de discipline ». Ces répondants l'affirment très fortement, mettant de côté des motifs tels que le sens des responsabilités et plaçant sur le même pied le fait de renoncer à faire ce qui est prévu et le fait qu'ils se sentent impuissants devant le manque de temps. Par ailleurs, en général, on sait qu'une minorité d'enseignants ont du mal à faire régner l'ordre dans la classe. Les répondants en sont, et leurs réactions en rendent compte.

On peut penser que les enseignants qui vivent du « stress » quand le temps manque en classe témoignent de leurs efforts pour sauvegarder leur temps de travail et leur temps privé en luttant contre la rigidité du double cadre dans lequel ils se trouvent : l'institutionnel et l'individuel. Par ailleurs, on peut également croire que cette réaction reflète éloquemment les retombées de l'accumulation des contraintes liées au travail enseignant, où l'accent est mis sur le rendement chiffré. Le faible pourcentage de ces répondants, de même que le faible pourcentage des éléments en jeu, ne doivent pas masquer le fait qu'il s'agit d'une situation sérieuse : ces « stressés du temps » sont sans doute les **éclaireurs** de première ligne des difficultés à venir en regard de l'organisation du temps des activités scolaires.

Au terme de cette partie, rappelons que nous examiné les faits marquants des résultats obtenus dans l'étude du rapport au temps chez des enseignants du secondaire. Des éléments institutionnels (versant externe) et personnels (versant interne) ont été mis en évidence compte tenu du rôle significatif qu'ils jouent dans les différences observées chez les répondants en ce qui concerne les réactions vécues quand ils manquent de temps en classe. Les résultats présentés dans la dernière partie ci-dessous sont par ailleurs de nature à fournir un éclairage utile sur l'ensemble des résultats liés à l'implication du versant interne du temps de travail enseignant.

3. *LE RÔLE DES CONCEPTIONS DU TEMPS ET DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT*

Parmi tous les éléments personnels que l'étude visant à saisir la présence et l'ampleur du décalage vécu entre les versants externe et interne du temps de travail met au jour chez les répondants, les données qui rendent compte de leurs conceptions du temps perçues, à l'analyse, s'avèrent fructueuses. Les conceptions se profilent, on le verra en effet, à travers les valeurs que suggère le fait de perdre du temps, de chercher à rattraper le temps perdu, réalité qui donne éventuellement l'impression que le temps manque. Les résultats ont été obtenus à l'aide de deux questions visant à décrire l'idée courante de « perdre du temps » (Grossin, 1974).

L'une de ces questions, adaptée de Grossin (1974), veut saisir des conceptions du temps à travers l'idée de perdre du temps en général. Selon cet auteur, les énoncés en lien avec les conceptions du temps à partir de l'idée de « perte de temps » sont formulés de manière négative (Grossin, 1974, p. 406) parce qu'à son avis, les répondants déclarent en quelque sorte leur désaccord devant la perte de temps, acceptant mal le fait que des personnes, y compris eux-mêmes, perdent du temps. L'autre, une question ouverte aussi inspirée du même auteur, veut saisir l'idée de perdre du temps en classe (St-Jarre, 1997, Appendice E., p. 287-290). Les résultats, selon les variables dépendantes, sont fournis et discutés à l'aide du tableau 2[11].

D'entrée de jeu, soulignons que le fait de perdre du temps en général et de perdre du temps en classe n'a pas la même signification relativement à la manière dont réagissent les enseignants quand ils sont aux prises avec le manque de temps. On est aussi frappé par le fait que, face au manque de temps, ceux qui éprouvent du « mécontentement » tout comme ceux qui

11. Le lecteur désireux d'en connaître davantage sur ces résultats peut, outre la thèse (St-Jarre, 1997), s'en remettre à un article publié par l'auteure dans la revue *Temporalistes*, *37*, p. 13-18.

« n'ont pas de problème » valorisent l'idée de « régularisation » du temps. On verra que les choix des uns et des autres ne sont pas pareillement fondés par ailleurs. Passons maintenant aux résultats spécifiques.

TABLEAU 2
Les conceptions du temps et du temps d'enseignement en classe

Réactions		*Conception du temps en général*	*Conception du temps en classe*
« Mécontentement »	(47 %)	Désintérêt Improductivité	Efficacité Régularisation
« Ne crée pas de problème »	(27 %)	Besoin d'une pause	Régularisation
« Stress perçu »	(17 %)	Oisiveté	Discipline

3.1. *« LE MÉCONTENTEMENT » : LES FONDEMENTS*

Le « mécontentement » ressenti par la majorité des répondants quand ils manquent de temps est lié à deux idées à la fois qui décrivent la « perte de temps en général », et dans un seul cas, soit quand le décalage externe/interne les empêche d'aider leurs élèves en difficulté d'apprentissage. Aucun autre déclencheur n'est ainsi mis en cause. Ces répondants imputent d'abord leur réaction au fait que perdre du temps correspond au désintérêt ou « manque d'intérêt » envers, dans le cas qui nous occupe, la situation d'apprentissage. De manière à peu près identique, ils disent que leur réaction se réfère au fait que la perte de temps constitue en fait de l'improductivité ou un « manque de productivité ».

Notons que l'intérêt se définit comme la contrepartie affective de l'attention, une disposition cognitive envers un objet de connaissance, important principe de l'organisation du temps des activités. Aussi, la productivité maximale de tout système, y compris le système d'éducation, constitue le but ultime des activités à faire en référence au calcul du temps. Au plan théorique, l'intérêt, on le sait, est de courte durée, des minutes, tandis que la productivité s'entend à long terme, des années. Dans le premier cas, la planification serrée des activités constitue la règle, le temps ne saurait manquer, aucune marge de manœuvre possible. Dans le second cas, la planification prévoit des retours en arrière, des ajustements.

Ici, le « mécontentement » reçoit un éclairage fort intéressant : on voit bien l'ambivalence que vivent ces enseignants quand ils manquent de temps, dans la mesure où, rappelons-le, il s'agit de répondants, peu nombreux il est vrai, qui planifient à long terme dans la vie courante. Leurs

conceptions du temps en général se trouvent donc ici en conflit avec leur façon de faire, leur rythme de travail en somme, et en conflit avec la conception dominante du temps institutionnel axée sur le long terme, des années, et la conception du temps en classe, le temps vécu, en référence au court terme. L'ambivalence, en général, est loin d'être une situation confortable. De toute évidence, chez les enseignants « mécontents » du manque de temps, cette situation contribue à expliquer leur réaction face au manque de temps.

En classe, ceux dont le manque de temps entraîne du « mécontentement » croient que perdre du temps correspond à contrarier la réalisation « efficace » des objectifs et des activités en référence au temps prévu. Cette situation se produit quand le manque de temps survient en raison du temps que font perdre certains élèves et que l'enseignant constate que ce temps ne se rattrapera pas. L'enseignant est préoccupé par la performance des élèves à court terme. Il s'agit d'une position tout à fait légitime, compte tenu du but et des objectifs que recouvre leur travail : la réussite des apprentissages chez tous leurs élèves en vue de l'obtention du diplôme permettant à ceux-ci de s'insérer dans la société. Le travail enseignant contribue ultimement à la réalisation de la finalité et des objectifs visant la formation des élèves du secondaire (MEQ, 1979).

Ces répondants croient aussi que perdre du temps revient à « régulariser » la classe, c'est-à-dire à reprendre des consignes, répéter des explications, consacrer du temps à autre chose qu'à leur travail d'enseignement. Autrement dit, les « mécontents » s'élèvent contre un processus qui est le propre de leur travail : en classe, aucun instant ne devrait y être consacré. Ce type d'intervention fait partie des habiletés et des connaissances acquises en cours de formation, de la connaissance qu'ils ont des besoins d'apprentissage de leurs élèves à court, à moyen et à long termes. Il s'agit de l'un des aspects les plus privilégiés par les enseignants dans leur travail, soit le fait d'interagir avec les élèves.

Dans l'ensemble, on voit bien où se situent les fondements du temps de travail chez les enseignants qui vivent du « mécontentement » quand ils manquent de temps. Ils ont bien épousé les attentes institutionnelles : gestion de classe efficace, relations enseignant-élèves harmonieuses, stratégies intéressantes, réussite de tous les élèves, etc. Ainsi, ils sont à la fois soucieux à court terme de soutenir l'intérêt des élèves, de dispenser un enseignement efficace et, à long terme, de contribuer ainsi à la productivité du système d'éducation. Pourtant, dans cette perspective, de crainte de manquer de temps, ils en viennent à renoncer à ce qui représente aussi une attente hautement valorisée de la part de l'institution : être en interaction avec les élèves. Et pour cause : ce n'est pas prévu au programme, parce que c'est

imprévisible ! C'est ainsi que les enseignants renoncent du même coup à leur expertise. C'est ainsi que s'installe l'ambivalence et le malaise qui l'accompagne aussi.

On comprend mieux aussi qu'ils en viennent à se sentir responsables, coupables sans doute, et à concevoir leur temps de la même manière qu'ils conçoivent celui des autres, comme manquant d'intérêt, inefficace, improductif. Leur « mécontentement » a des racines profondes.

3.2. *Le manque de temps « ne crée pas de problème » : les fondements*

Selon le tableau 2, les répondants qui ne ressentent pas de problème face au manque de temps dans un contexte où ils aident leurs élèves en difficulté d'apprentissage, remettent même en question l'idée de perdre du temps, affirmant qu'on ne perd pas de temps, qu'on a besoin d'une « pause ». En classe, ces répondants disent perdre du temps quand ils font autre chose qu'enseigner, parce qu'ils doivent répéter des consignes, recommencer des explications, etc., en particulier quand certains élèves sont impliqués, et que le temps ainsi perdu ne se rattrapera pas. Autrement dit, ils rejettent l'idée de « régulariser » la situation dans la classe.

En fait, sans privilégier au premier chef l'idée de « discipline » en classe, qui voudrait dire qu'ils interviennent de façon coercitive, ces répondants admettent mal le fait qu'ils doivent recourir à un processus qui consiste à dénoncer les interventions qui, sans être coercitives, maintiennent simultanément un ordre de travail et un climat d'interaction favorable à l'apprentissage. On peut se demander à quel prix cette ambivalence demeure vivable, puisque le manque de temps qui se rattache à la situation « ne crée pas de problème » chez eux. Serait-ce parce qu'ils se réservent une pause ? Est-ce leur flexibilité devant les imprévus ?

Il reste que la réaction de ces répondants, de même que la recherche d'explication que nous avons tentée, laisse plus de questions que de réponses. Mais ce sont des questions stimulantes : à qui avons-nous affaire exactement ? Serait-ce parce qu'il s'agit d'enseignants chevronnés, avec des routines éprouvées, des connaissances sûres, n'ayant pas besoin de travailler à la maison ? Où se situe exactement leur aisance ?

3.3. *Le « stress » : les fondements*

On voit au tableau 2 que les enseignants qui ressentent du « stress » quand ils manquent de temps sont en désaccord avec le fait que des personnes, dans la vie de tous les jours, soient **oisives**, ne fassent rien, perdent du

temps. Cette explication est fournie quand le manque de temps les empêche d'aider leurs élèves en difficulté d'apprentissage. Ces répondants pensent aussi que dans la classe, aucun instant ne devrait être perdu à faire de la « discipline », particulièrement quand le manque de temps survient en raison du temps que font perdre certains élèves et que l'enseignant constate que ce temps ne se rattrapera pas.

Une telle conception du temps en général témoigne du fait que c'est en référence aux pratiques et aux conduites valorisées par les tenants d'une conception rationnelle du temps, telle que nous l'avons mis à jour dans le premier chapitre du présent ouvrage, que l'enseignant établit ce type de rapport avec le temps de son travail. À un point tel que, devant le manque de temps qui les empêche d'aider leurs élèves en difficulté d'apprentissage et qui les contraint à se soustraire aux exigences de leur travail, ils combattent leur propre oisiveté et celle de leurs élèves jusqu'à l'épuisement, ainsi qu'on l'a vu.

Cette situation est d'ailleurs renforcée par leur forte intériorisation de la conception dominante du temps, fondamentalement axée sur l'ordre de la vie, et la « discipline », que les « stressés » valorisent en classe : aucune tolérance envers les élèves qui font le désordre. Quand ils interviennent de manière coercitive pour corriger la situation perturbante, ils conçoivent qu'ils perdent du temps, qu'éventuellement, ils manqueront de temps. Leur « stress » est attribuable sans doute au fait que cette conception apparaît comme un absolu : c'est l'oisiveté qui est en cause simultanément. L'effet conjugué de ces conceptions du temps avec le fait que ce sont des personnes rigides, qui admettent difficilement l'imprévu et le dérangement, qui travaillent à la maison, aboutit littéralement à l'épuisement.

On peut se demander dans quelle mesure ces enseignants ont intégré le modèle du versant externe à un point tel que toute leur personne en est atteinte, ou s'ils résistent plutôt au vécu qu'exige la conformité aux exigences. Dupuy-Walker, dans le chapitre 10, suggère quelques pistes de réflexion et de travail encourageantes à ce sujet.

EN CONCLUSION : LE MANQUE DE TEMPS COMME SIGNE D'UN PROFOND MALAISE

Au terme de ce chapitre, il faut rappeler qu'il s'agissait de rapporter des résultats d'une étude sur le rapport au temps des enseignants du secondaire. Les résultats escomptés devaient montrer la complexité de la situation, en particulier quand le manque de temps qui s'y produit contribue à un certain malaise, le cas échéant, bien que de manière différente selon les personnes, si on en juge de leurs réactions et des éléments en cause, tant du

côté externe que du côté interne du temps scolaire. Nos pistes de travail se sont avérées fructueuses. En voici les faits marquants et quelques indications pour le futur.

Les résultats ont fait ressortir l'ambivalence de ceux que le manque de temps rend « mécontents », à travers le rôle majeur que jouent la formation préalable et la matière principalement enseignée, et les conceptions du temps (aucune tolérance envers le manque d'intérêt et de productivité) et du temps scolaire (efficacité et régularisation). Chez les « mécontents », le rapport au temps est véritablement sous double influence, l'externe et l'interne. La situation est d'autant plus complexe en raison de l'ambivalence observée. Leur forte réaction indique qu'il faut revoir l'organisation du temps de leur travail au risque de voir leur malaise s'aggraver encore davantage, ouvrant éventuellement la porte à l'épuisement professionnel.

On a pu observer aussi, chez ceux qui ressentent du « stress » quand ils manquent de temps, la forte présence de stresseurs personnels. Chez eux, ce ne sont pas des composantes de leur travail qui sont en jeu. Ce sont plutôt leur propre façon d'être et leurs conceptions du temps en général et du temps en classe qui sont en cause. Chez eux, le temps est vécu de manière rigide. Par ailleurs, il semble bien que le poids excessif des exigences externes est associé à leur malaise. Leur petit nombre ne saurait nous faire oublier ce fait.

Il faut remarquer le rôle que jouent les rythmes personnels chez tous les répondants. En effet, devant le manque de temps, l'attitude des répondants devant l'imprévu éclaire autant la réaction de « mécontentement », la réaction de « stress » ainsi que la position de ceux qui n'y voient pas de problème. Ce résultat, obtenu de manière exploratoire, laisse penser qu'il faudra s'intéresser davantage à ces façons d'être et de faire, qui relèvent de cycles physiologiques, peut-être plus ou moins adaptés à une organisation linéaire du temps.

Finalement, il faut rappeler aussi qu'à l'origine de nos travaux, se trouvait le besoin de temps des enseignants du secondaire : ils en manquaient. La situation nous est apparue comme plus inquiétante que nous pouvions l'imaginer : trois répondants sur cinq sont affectés par des retombées négatives à ce sujet (« mécontentement » et « stress »). Chez eux, leur malaise passe nécessairement par le calcul du temps. La réalité que recouvre ce calcul est loin d'être simple par ailleurs. Vivre le temps de travail scolaire au jour le jour signifie autre chose, soit la perte d'importants éléments professionnels et personnels, en réponse aux exigences du versant externe. Une réforme scolaire est présentement en début d'implantation. On a cherché à introduire une plus grande souplesse dans l'application des programmes scolaires afin de davantage respecter les rythmes d'apprentissage

des élèves. Il est trop tôt pour vérifier les changements susceptibles de se produire dans le cours de la présente réforme et à travers les ajustements prévus dans la convention de travail récemment signée. Sans doute, une veille s'impose.

BIBLIOGRAPHIE

Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*, Issy-les-Moulineaux, Établissements d'applications pédagogiques.

Bénac, H. (1982). *Dictionnaire des synonymes*, Paris, Hachette.

Centrale de l'enseignement du Québec. (1987). *Le vécu scolaire d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire*, Synthèse de 17 entrevues, Québec, Commission des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires.

Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *La condition enseignante*, Québec, Éditeur officiel.

Grossin, W. (1974). *Les temps de la vie quotidienne*, Paris-La Haye, Mouton.

Grossin, W. (1981). *Des résignés aux gagnants : 40 cahiers de doléances sur le temps*, Nancy, Publications Université de Nancy.

Houle E. et N. Tissot (1989). *L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant*, Québec, Centrale des syndicats du Québec.

McGrath, J.E. (1988). *The Social Psychology of Time. New Perspectives*, London, Sage.

Ministère de l'Éducation du Québec (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec,* Livre vert, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *Énoncé de politique et plan d'action*. Livre Orange, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1986). *L'enseignement semestrialisé*, Québec, Gouvernement du Québec.

Neustadter, R. (1992). « Beat the Clock. The Mid-20th century Protests against the Reification of Time », *Time & Society, 1*(3), p. 379-398.

Robert, P. (1991). *Le Petit Robert*. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Le Robert.

St-Jarre, C. (1997). *L'étude du rapport au temps chez les enseignantes et les enseignants de l'ordre secondaire du système d'éducation du Québec : une analyse du temps tel que prescrit par l'institution et le temps tel que vécu par elles et eux*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.

St-Jarre, C. (1998). « La conception du temps chez les enseignants du Québec », *Temporalistes*, p. 13-18.

St-Jarre, C. et L. Dupuy-Walker (1990). *Les grilles d'horaires des écoles secondaires du Québec : bilan et perspectives*, Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), Victoria, 3 juin.

Testu, F. (1989). *Chronopsychologie et rythmes scolaires*, Paris, Masson.

PARTIE 3

DE QUELQUES ENJEUX ET DÉBATS AUTOUR DU TEMPS EN ÉDUCATION

CHAPITRE 10

Le temps vécu par les enseignants

Aux frontières de l'épuisement professionnel

Louise Dupuy-Walker
Université du Québec à Montréal et Crifpe
(dupuy-walker.louise@uqam.ca)

RÉSUMÉ

Beaucoup d'enseignants semblent être accompagnés dans leur carrière de sentiments de mécontentement, de tensions, de stress qui, au bout du compte, peuvent entraîner une désaffection vis-à-vis de leur métier. Le corps enseignant fait part de son malaise à l'occasion des négociations de la convention collective, par des lettres aux journaux, des articles dans les revues et des études scientifiques sur le sujet. Rien n'y fait : personne ne semble les écouter. À partir du témoignage de certains d'entre eux, l'auteure de ce chapitre illustrera comment les enseignants se retrouvent « prisonniers du temps », particulièrement quand les élèves perturbateurs les obligent à modifier toutes les planifications préétablies. Certains, les habiles jongleurs, réussiront à aménager

des réponses aux tensions rencontrées par des mesures didactiques ; d'autres, et beaucoup trop nombreux, seront affectés dans leur personne même. Un ensemble de mesures seront prises, plus ou moins efficaces dépendamment d'une variété de facteurs dont celui de la personnalité de la personne en cause. Les problèmes de tension et de stress ressentis par les enseignants, consécutivement à la perception d'un manque de temps pour accomplir raisonnablement les tâches assignées, ne peuvent être portés exclusivement par les individus. La dernière partie du texte considère les moyens que pourrait prendre l'organisation scolaire pour apporter des réponses aux appels des enseignants afin que ceux-ci retrouvent leur plaisir d'enseigner.

Lettre au père Noël

Ce que j'aimerais en premier lieu vous demander, ce dont j'ai le plus besoin, c'est du temps ! Du temps pour analyser mes pratiques, échanger avec mes collègues et élaborer des projets. Du temps pour m'informer des expériences réalisées ailleurs, des résultats de certaines recherches. Du temps pour adapter du matériel et m'approprier les nouvelles technologies.

Je voudrais être capable de développer les outils pédagogiques appropriés pour rejoindre la curiosité intellectuelle de chacun de mes élèves, pour augmenter leur motivation, leur engagement dans une démarche d'apprentissage et leurs chances de réussir.

Or, depuis quelques années, notamment avec les remises en question suscitées par l'échec et le décrochage scolaires et la complexification de la tâche, le besoin de temps a augmenté considérablement chez les enseignants alors qu'au même moment on assistait paradoxalement à une diminution des journées pédagogiques (congés forcés liés aux compressions salariales). Cette situation provoque, chez moi comme chez mes collègues, un malaise permanent : le sentiment d'avoir constamment le nez collé sur la vitre, de ne jamais pouvoir se donner une longueur d'avance dans son travail, de ne pas pouvoir utiliser ses compétences au maximum.

À la longue, ça s'avère épuisant autant physiquement que moralement. Alors, si vous aviez une banque de jours de trop, cher père Noël, s'il vous plaît pensez à moi et à mes collègues.

(Francine Schoeb, *Le Devoir*, 17 décembre 1996)

Une enseignante, Francine Schoeb, par l'intermédiaire d'un quotidien québécois (*Le Devoir*), se faisait la porte-parole des enseignants québécois en soumettant au Père Noël ce qu'elle rêvait d'obtenir pour réaliser, avec satisfaction et harmonie, sa tâche d'enseignante. Le manque de temps crée un « malaise permanent », « le sentiment d'avoir constamment le nez collé sur la vitre ». Cette situation finit par causer, chez certains enseignants, une fatigue physique et morale qui peut prendre différentes formes, perte de motivation, impatiences, fréquentes absences, demandes de congé de maladie et autres. Cette situation a de graves répercussions sur l'organisation scolaire. Les associations syndicales, comme la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), étayent leurs revendications au sujet de l'impact du temps sur les enseignants, par des études fouillées telle la publication, en 1996, de l'ouvrage de Messing, Escalona et Seifert, *La minute de 120 secondes*. À d'autres moments, ils négocient, au moment du renouvellement des conventions collectives, des conditions de travail qui pourraient ramener un peu plus de plaisir dans l'exécution de leur tâche.

La partie patronale, en l'occurrence l'État, refuse le plus souvent tout aménagement à la baisse. Cette réaction pourrait s'expliquer du fait que les déficits des gouvernements, en ce qui touche le financement alloué à l'éducation, ont entraîné à leur suite une révision à la hausse du nombre de tâches assignées aux enseignants (voir le chapitre rédigé par Lafleur dans le présent ouvrage). Les citoyens qui dénoncent les taux élevés de taxation appuient donc ces mesures, car ils estiment que les enseignants constituent plutôt une classe de « privilégiés », bénéficiant d'une sécurité d'emploi et dotée de longues périodes de vacances estivales.

C'est par ailleurs un lieu commun que de proclamer l'importance de l'éducation comme facteur primordial du développement d'une société. On sait aussi que la qualité du climat de classe est un facteur clé dans l'apprentissage des élèves (Ginott, 1975). On choisit quand même collectivement de faire la sourde oreille aux malaises des enseignants en dépit du fait que plusieurs d'entre eux cherchent à quitter prématurément la profession, que certains utilisent au maximum les congés de maladie accordés par la convention collective et que d'autres réduisent au minimum leur engagement dans toute activité hors programme.

Le malaise d'un nombre important d'enseignants vis-à-vis du manque de temps pour accomplir la tâche telle qu'ils la conçoivent, a été exprimé dans diverses tribunes (entrevues, lettres aux journaux, articles de revue). Il est important d'étudier le sujet à la lumière des recherches effectuées dans divers corps de métier sur le stress et l'épuisement professionnel. D'une part, les données qui sont fournies peuvent nous permettre de dépister les signes avant-coureurs d'une fatigue inquiétante, de mettre en relief des stratégies utilisées par les enseignants pour faire face aux problèmes de temps, d'identifier parmi celles-ci les plus efficaces pour conjurer le stress. D'autre part, ces recherches nous signalent que le manque de temps n'est pas toujours perçu par les enseignants comme un problème insurmontable. La réaction au temps est dépendante de facteurs liés à la personnalité des individus. À preuve, certains réussissent, à l'intérieur des mêmes paramètres temporels, à s'aménager des zones de confort, à ne pas vivre constamment écrasés par la culpabilité.

La présente étude se construira principalement à partir de témoignages d'enseignants qui auront été sollicités à parler de leur vécu quant aux contraintes imposées par le temps. Les résultats qui proviennent de la recherche sur les sujets du stress et de l'épuisement professionnel viendront appuyer leur discours ou apporter un éclairage complémentaire. L'appréhension de la nature de leurs difficultés nous incite, en tant que chercheure, à leur proposer en contrepartie un éventail de stratégies, d'ordre individuel ou organisationnel, afin de les aider à retrouver le plaisir d'enseigner ou

tout au moins à conjurer les effets dévastateurs d'une tension indue. Nous reviendrons sur ce sujet ultérieurement. Auparavant, nous allons décrire la méthodologie employée dans le cadre de ce présent chapitre et faire état du vécu enseignant par rapport au manque de temps perçu par plusieurs.

1. *MÉTHODOLOGIE QUANT AU RECUEIL DE TÉMOIGNAGES DES VÉCUS SUR LE TEMPS : À L'ÉCOUTE DES ENSEIGNANTS*

Dans le cadre d'études doctorales, St-Jarre (1997) a cherché à explorer certaines dimensions du malaise des enseignants relativement au temps : « L'étude du rapport au temps chez les enseignants et les enseignantes de l'ordre secondaire du système d'éducation du Québec : une analyse du décalage établi entre le temps tel que prescrit par l'institution et le temps tel que vécu par elles et eux » (les chapitres 1 et 9 du présent ouvrage en font état). Parmi les 149 sujets à l'étude, en provenance des régions de Montréal et de l'Abitibi-Témiscamingue au Québec, vingt-quatre (24) se démarqueront des autres par « leurs réactions négatives, le temps consacré à différentes occupations, le temps consacré aux tâches connexes, la matière principalement enseignée » (p. 246). Ces personnes[1] accepteront de parler de leur vécu par rapport au temps, en entrevues individuelles ou en groupe. Le texte intégral des rencontres enregistrées sur bande audio sera retranscrit sans autre traitement. St-Jarre (1977) mettra à notre disposition ce riche matériel qui n'aura été que recopié sur disquettes informatiques.

De l'ensemble du contenu des entrevues[2] et de ce riche contenu, nous ne sélectionnerons que les témoignages relatifs à la façon de vivre le manque de temps ou de s'accommoder à la situation décrite, indistinctement de la provenance régionale ou des caractéristiques personnelles des sujets telles que : sexe, âge, matière enseignée. La reconstitution de la logique des événements à partir de ces témoignages constituera également le fil conducteur du présent chapitre.

1. Les enseignants choisis ne sont pas réputés comme des personnes en situation d'épuisement professionnel. Ce sont des enseignants ordinaires qui poursuivent leur tâche professionnelle comme tout autre enseignant.
2. Aucune de ces entrevues n'a été publiée jusqu'à maintenant. Les sujets interrogés sont numérotés mais non pas les réponses aux questions. L'entrevue adoptait un cadre semi-dirigé de sorte que l'énoncé des questions pouvait varier d'un individu à l'autre. Le cadre d'entrevue est proposé en annexe.

2. *LES ENSEIGNANTS, DES « PRISONNIERS DU TEMPS »*

> *La perception des enseignants au sujet du temps est négative. Ils insufflent une vision lourde, pessimiste de la nature de leur travail et du mécontentement qu'ils ressentent à son sujet.* […] *Ils parlent de leurs difficultés, de leurs frustrations, de leurs rêves et idées touchant le temps comme une mesure physique qui est hors de leur contrôle. Le temps est décrit comme une bombe, comme une mine qui a à être enlevée, privée de son pouvoir détonateur. Très peu d'expressions se réfèrent à quelque chose de spirituel ou de créateur*[3].
>
> (Schonmann, 1990, p. 98)

Les humains sont marqués par le temps. Dès leur conception, qu'elle soit voulue ou non, les jours sont comptés. Une date de naissance les accompagnera jusqu'à ce qu'une autre date, celle de leur mort, définisse la durée de leur existence. À l'intérieur de cet espace de vie se structurent des activités. La période scolaire marquera chacun des individus de façon plus ou moins significative. Certains décideront de poursuivre cette période de vie en transformant leur statut d'élève en celui d'enseignant, en devenant peut-être un peu plus maître du temps des devoirs, des examens, des récréations ou des vacances.

Illusions, diront certains, car les enseignants sont probablement « les prisonniers du temps ». C'est ainsi que la National Education Commission on Time and Learning (1994) les a désignés. Les métaphores sur le temps dans les écoles sont nombreuses : le temps file, le temps perdu, gagner du temps, voler du temps, ne pas avoir de temps (Schonmann, 1990). Courir après le temps peut devenir épuisant pour tous, mais plus évidemment pour les enseignants, car la gestion du temps est au cœur de la fonction d'apprentissage : les cloches, les sirènes et les calendriers règnent en maîtres pour tous ceux qui gravitent autour et dans l'école.

Quels sont les éléments qui concourent davantage à faire que l'expérience d'enseignement devienne plus ou moins satisfaisante étant donné qu'en fait tous les enseignants sont soumis au même calendrier et vivent avec la même grille horaire ? Certains enseignants se diront des « prisonniers du temps » à cause d'abord de l'ampleur des tâches à réaliser dans un laps de temps perçu comme trop court, étant donné la nature des apprentissages à réaliser et le contexte d'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation dans la classe régulière. D'autres, partagés entre leur désir de fournir un enseignement de qualité et leur désir de comprendre les élèves, deviendront alors eux-mêmes coincés entre leurs diffé-

3. Traduction de l'auteure.

rents rôles tant d'ordre professionnel que personnel. Ils seront contraints à « jongler » avec le temps avec plus ou moins de succès dépendamment tout autant des facteurs relatifs à leur personnalité que des caractéristiques propres à leur milieu de travail. Nous aborderons cet aspect après avoir considéré les mesures qui peuvent être adoptées pour conjurer l'effet du temps, de l'horloge à l'intérieur de la classe.

2.1. *La tâche à accomplir*

La tâche enseignante est une source majeure de tensions. Il y a trop à faire dans trop peu de temps ; par exemple, certains élèves perturbent la tâche à accomplir par des comportements déviants. Du point de l'enseignant, rien ne peut être mis de côté, de sorte qu'il faut se transformer en jongleur pour arriver à tout concilier. C'est ce qui sera illustré plus amplement dans la prochaine section.

Trop à faire, dans trop peu de temps

> *Beaucoup d'enseignants se plaignent qu'ils manquent de temps pour faire leur travail comme ils le souhaiteraient* […] *Ils en éprouvent un profond malaise qui s'exprime en termes de mécontentement, d'essoufflement, de fatigue.*
>
> (St-Jarre, 1997, p. 1)

Selon Friesen et Williams (1985), les obligations qui requièrent de faire plus que ce qui est possible d'accomplir dans le temps qui est disponible engendrent diverses réactions. Un simple *malaise*, « un sentiment pénible et irraisonné, dont on ne peut se défendre ; mécontentement, s'opposant à bien-être, sensation agréable procurée par la satisfaction de besoins physiques, l'absence de tensions psychologiques » (Robert, 1991) peut s'installer. S'il perdure, le *stress*, « une réponse physiologique et/ou psychologique d'une personne à une situation qui égale ou excède sa capacité d'adaptation » (Houle et Tissot, 1989, p. 6, cité dans St-Jarre, 1997, p. 89), se manifeste, de même que certaines retombées psychosomatiques. À plus long terme, l'*épuisement professionnel* apparaît. Il y a alors présence d'épuisement physique, d'un sentiment d'impuissance ou de découragement ou l'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche (Tardif et Lessard, 1999).

Les enseignants perçoivent cette surcharge de travail comme une demande excessive sans pour autant que l'administration leur accorde un délai suffisant pour accomplir adéquatement les tâches qui leur sont assignées. Byrne (1999) rapporte à cet effet qu'ils se plaignent d'avoir « trop de manipulation de notes, dans des classes trop nombreuses, avec des élèves aux habiletés diverses, dans un cadre trop étroit et une obligation d'enseigner au-delà de leur formation » (p. 23).

Le programme scolaire qui doit être parcouru à l'intérieur de périodes définies, sans égard aux diverses perturbations qui peuvent arriver, sans considération des caractéristiques des groupes à qui l'on enseigne, constitue l'obligation qui suscite la peur de ne pas être capable d'y arriver.

> *Il est arrivé des événements hors de mon contrôle qui font que je manque de temps mais je ne peux pas envisager de manquer de temps, il faut que le programme se fasse*[4]*…*

La tension monte quand les élèves ne se concentrent pas suffisamment sur la tâche à accomplir :

> *Les élèves dans la classe, c'est sûr qu'il y en a qui perdent du temps, ceux qui se lèvent pour aller se moucher. Il y a des choses qui m'agacent. On est en train de corriger pis*[5] *l'élève se lève et il demande pour aller à la toilette...*

En fait, ce qui semble rendre la tâche difficile, c'est l'a priori que tous les élèves puissent réussir à apprendre les mêmes contenus à l'intérieur des mêmes périodes de temps :

> *Ce qui me frustre dans le système, c'est qu'on suppose que tous les élèves et tous les profs sont bâtis pareils et qu'ils avancent tous à la même vitesse et tout, alors que ce n'est pas tout à fait vrai. Il y a des élèves qui perdent beaucoup de temps et ils ne le rattrapent jamais.*

Les enseignants voudraient bien pouvoir alors compter sur « un mécanisme qui permette à ces élèves là de rattraper le temps perdu en classe ». Ils souhaiteraient que le système soit assez souple pour faire en sorte que certains puissent réaliser le programme en six mois alors que pour « d'autres groupes, il leur faudrait deux ans, et encore... ». L'hétérogénéité des groupes entraîne selon eux une énorme perte de temps « parce que les faibles retardent les forts et les forts, ils passent beaucoup de temps à attendre ». Il ne semble pas pour autant que les enseignants veuillent se départir de leurs obligations vis-à-vis des plus faibles. Ils constatent seulement que tous, élèves comme enseignants, sont coincés à l'intérieur de ce cadre rigide :

> *Pis veut veut pas, c'est très humain, on est pas des robots, on est des enseignants, on n'est pas des machines. Alors, il faut s'occuper de tout le monde. Alors il faut répéter pour ceux qui ont de la misère, de la diffi-*

4. À moins d'avis contraire, les citations sont extraites des entrevues de St-Jarre (1997) qui ne sont pas codifiées.
5. Le texte original des témoignages est retranscrit dans la langue familière de l'enseignant.

culté. Pis ceux qui sont enrichis, qui sont bons pour une variété de raisons ben, ils attendent. Alors, il y a alors de la perte de temps, de la nonchalance, de la non-motivation.

D'autres manifesteront un sentiment de révolte devant le fait que tout le système soit enfermé dans ces cadres temporels qui ne laissent pas de marge de manœuvre :

Ah, oui ! c'est le défaut de la société actuelle et on l'a transporté ici dans nos écoles. On a tout enfermé dans le temps. [...] *On ne laisse pas de marge de manœuvre. Si quelqu'un a besoin de plus de temps. C'est débrouille-toi avec. Étouffe-toi avec. C'est aussi simple que cela...*

Tu n'en as pas de temps toi là, Ok. C'est de tout enfermer dans le temps et de s'imaginer que l'apprentissage et la connaissance, c'est dans une structure très définie très encadrée avec des points en bout de ligne pis des examens. Des examens, il en faut mais on est allé au bout de ce principe-là.

Ce sentiment de ne pas être en mesure d'accomplir correctement son travail à cause des demandes perçues comme excessives ont nécessairement un impact sur le climat de classe surtout lorsque s'ajoutent les pressions liées aux comportements perturbateurs de certains élèves qui font perdre du temps ou qui dérangent ceux qui veulent collaborer et apprendre.

La pression du temps en rapport avec les élèves perturbateurs

Lorsque le climat social se détériore, les enseignants deviennent épuisés émotivement et développent progressivement des attitudes négatives envers leurs étudiants et la profession enseignante en général[6].

(Byrne, 1999, p. 33)

Si le sentiment d'être surchargé de travail et de ne pas pouvoir accomplir sa mission dans le temps imparti constitue le premier facteur qui peut prédire l'apparition de stress chez les enseignants, le second indicateur d'épuisement professionnel tient à la qualité des relations avec les élèves (Friesen et Williams, 1985). À cet effet, plus de vingt-cinq autres recherches abondent dans le même sens selon Byrne (1999).

Il semble évident que le climat de classe influence lourdement les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'enseignement. Les problèmes de contrôle des élèves, l'apathie des étudiants, les bas niveaux de rendement, les abus physiques et verbaux sont plus particulièrement d'importantes

6. Traduction de l'auteure.

sources de stress pour l'enseignant. Ces élèves ont besoin d'une attention particulière qui prend du temps qu'on n'a pas ; ils perturbent la classe et enlèvent le temps qu'on pourrait avoir s'ils n'étaient pas dans la classe. Il est intéressant de noter qu'une enseignante, Marie-Claude Breton, dans le journal *La Presse*, en mai 1998, décrivait ainsi sa situation :

> Un enfant vit un problème, vers quel adulte peut-il se tourner à l'école ? Nous, les enseignants, sommes assommés par une tâche qui n'en finit plus de s'alourdir. Nous nous occupons d'un nombre élevé d'élèves par groupe, de la préparation et correction en proportion, des cas d'indiscipline à gérer qui minent le temps qu'on devrait allouer à notre tâche d'enseignement. Le temps précieux qu'on pourrait utiliser à mieux se préparer pour la classe et gérer les petits problèmes d'indiscipline, nous ne l'avons pas.
>
> Nous sommes souvent en train d'éteindre des feux. Tout le monde est si occupé que personne n'a le temps pour les élèves [...] Bref !, pour enseigner convenablement à la majorité, il faut des ressources pour s'occuper de la minorité agressive et indisciplinée. (Breton, 1998)

La présence de tous ou même de quelques-uns de ces éléments perturbateurs peut engendrer un sentiment d'épuisement et une augmentation proportionnelle de congés de maladie. En fait, Huberman et Vandenberghe (1999) font valoir que « la qualité de la relation entre l'enseignant et ses élèves peut être l'aspect le plus valorisant de la profession enseignante, mais qu'elle peut également être l'expérience la plus décourageante et émotivement épuisante » (p. 3). Ainsi, « les élèves intéressés, travaillants et performants peuvent être une source préventive de stress et d'épuisement professionnel, de la même façon, les élèves non motivés et non disciplinés en sont une source principale » (p. 2). Le temps passé avec ces élèves qui demandent davantage d'attention, de discipline et de mesures spéciales semble alors interminable. D'ailleurs, certaines études (Byrne, 1994, 1999 ; Woods, 1999) iront jusqu'à affirmer que les enseignants qui travaillent en éducation spécialisée, donc avec une majorité d'enfants qui présentent divers problèmes, seront plus vulnérables à l'épuisement professionnel que les enseignants du régulier, à cause de l'intensité même du contact avec les enfants.

En fait, les élèves qui sont fréquemment en situation d'échec manifestent leur propre malaise en cherchant à fuir la situation à l'origine de leurs difficultés. Le temps qu'ils ont à vivre à l'école constitue souvent, pour eux, une période de temps dont il faut s'évader à tout prix.

> *T'as beau les pousser, ils sont découragés. Ils ont 15-20, 30 % de moyenne ; eux autres ; ils ne veulent plus rien savoir. Ils sont là parce qu'ils sont obligés. Donc, ce qu'ils essaient de faire, c'est de déranger le groupe. Ceux*

qui veulent suivre ne réussissent pas à le faire parce que les autres brassent des papiers, lancent des effaces ; ils vont essayer des choses comme cela ; ils vont placoter avec un ; ils vont me déranger quand j'explique... ils ne suivront pas.

Ce stratagème aura des répercussions sur le reste de la classe et assurément sur l'enseignant qui en viendra à se fatiguer davantage et même à perdre sa motivation envers la réussite des meilleurs.

Moi, ce qui me touche plus, c'est l'élève qui pose des questions parce qu'il n'a pas compris, mais pourquoi il n'a pas compris, c'est parce qu'il faisait autre chose. Là quand vient le temps de faire un exercice, « Madame c'est quoi ? » Ça, ça me fatigue, parce que dans le fond, lui n'était pas attentif. S'il n'a pas compris, c'est en partie de sa faute à lui, pis à ce moment, j'ai l'impression que quand lui me pose une question, il m'enlève du temps pour les autres... Je suis obligé de prendre du temps pour lui expliquer pendant que les autres attendent.

Travers et Cooper (1996), se basant sur les études de Comber et Whithfield (1979) et de Kyriacou (1987), s'entendent toutefois pour avancer que ce n'est pas tant l'importance d'un seul comportement perturbateur qui produit de la tension, mais plutôt l'effet cumulatif constant et répété des perturbations. La pression du temps devient alors trop forte pour que l'enseignant soit en mesure de garder son propre fil conducteur des activités à accomplir et du climat de classe à maintenir. Un enseignant s'exprime ainsi à ce sujet :

Quand je fais de la discipline, je perds tous mes moyens d'enseignants. Moi, faire de la discipline, rentrer dans une classe où je suis sur le gros nerf. Je ne vais jamais donner de la bonne matière quand je suis dans un groupe comme cela... Moi j'ai besoin d'être détendu, qu'il y ait une espèce de complicité entre les étudiants et moi. Dans un groupe où je sens qu'il y a de la réticence, y'a rien à faire, je perds mes moyens.

Le témoignage de cette enseignante fait tout à fait écho à plusieurs autres du même type parmi les enseignants interrogés par St-Jarre (1997). Il nous fait comprendre à quel point il est difficile de concilier les besoins du programme à enseigner et la nécessité de gérer les comportements des élèves qui dérangent. L'enseignant se voit alors acculé à faire des prodiges pour tenter de respecter ses échéances. Il faudra donc que ce dernier emprunte au jongleur les habiletés à concilier non seulement les différentes exigences du métier, mais également celles reliées à sa vie familiale.

L'enseignant, un jongleur ?

> *Pendant les vingt dernières années, l'activité de l'enseignant s'est fragmentée, avec une diversification de fonctions si grande que beaucoup d'enseignants font mal leur travail, non pas parce qu'ils ne savent pas le faire, mais parce qu'ils ne peuvent pas mener à bien, simultanément, les diverses tâches qu'ils sont censés accomplir. En plus de leurs cours, ils doivent s'occuper de tâches administratives, se réserver du temps pour élaborer leurs programmes, pour évaluer, pour se recycler, pour orienter les élèves et recevoir les parents ; ils doivent organiser des activités extrascolaires, assister à des conseils d'enseignants et à des réunions de coordination entre séminaires, cycles et niveaux, et peut-être même surveiller les bâtiments et le matériel, les récréations et les réfectoires.*
>
> (Esteve, 1999, p. 145)

Le temps d'un enseignant est tissé d'une variété de tâches qui s'imbriquent les unes dans les autres. L'enseignant doit être attentif à la qualité de ses relations interpersonnelles avec tous les élèves de sa classe et en même temps demander ou répondre à des questions. Il doit faire exécuter des tâches individuelles et prendre tout à la fois une myriade de décisions.

Cambone (1994) emprunte le concept du temps *polychrone* de Hall (1984) pour qualifier cet ensemble d'activités où l'enseignant doit accomplir en même temps diverses tâches tout en étant sensible au contexte dans lequel s'accomplissent ces tâches, plus particulièrement aux relations humaines. C'est en fait toute la tâche enseignante qui doit être considérée dans son ensemble, comme ont pu le constater les chercheures Messing, Escalona et Seifert (1996), qui avaient d'abord tenté de faire l'analyse de chacun des actes pédagogiques que pose l'enseignant. Elles rapportent qu'une enseignante au primaire devait non seulement assurer ses heures de présence en classe, mais aussi prévoir du temps pour rencontrer les parents, préparer le matériel du lendemain, évaluer les productions, assurer la préparation de sorties, les surveillances dans la cour ou dans les toilettes, etc. (p. 9). Les minutes de pauses sont rares. Messing, Escalona et Seifert (1996) résumeront ainsi l'agencement des opérations effectuées par l'enseignante en classe :

> L'horaire des enseignantes est composé d'une variété d'activités superposées : l'enseignement des matières, l'enseignement des comportements, le maintien d'un niveau optimal de stimulation, le soutien affectif et le contrôle de l'environnement physique de la salle de classe. Par ailleurs, compte tenu des interruptions fréquentes de l'activité d'enseignement, l'enseignante ne consacre pas exactement le temps prévu à toutes les matières même si la grille-horaire est respectée. (p. 17)

Tardif et Lessard (1999) utilisent plutôt la métaphore du « caméléon professionnel » pour décrire les divers rôles que doit adopter simultanément l'enseignant :

> Il doit sans cesse changer de peau et jouer plusieurs personnages : celui du pédagogue préoccupé du climat positif dans sa classe et des relations humaines instaurées et maintenues tout au long de l'année avec chacun des élèves sous sa responsabilité ; celui du didacticien soucieux de transmettre sa matière, de couvrir le programme et favoriser l'apprentissage des contenus ; celui du maître tranchant les conflits entre les élèves ou entre les élèves et lui ; celui du père et de la mère de famille arbitrant les problèmes de discipline ; celui du gardien ou du policier ramenant à l'ordre ; parfois celui de l'ami ou du confident établissant une relation d'aide et de soutien de certains élèves en butte à des problèmes personnels, affectifs, existentiels, familiaux, etc. (p. 131)

Devant cette multiplicité de rôles, de tâches, il est compréhensible que les enseignants ne se sentent pas compris des administrateurs scolaires qui, selon Cambone (1994), adoptent davantage le cadre du temps monochrone. Ces derniers conçoivent, le plus souvent, les activités scolaires à l'intérieur d'ensembles linéaires et s'attardent davantage à la façon d'accomplir les tâches et de les compléter qu'au contexte où elles se réalisent. La juxtaposition de ces deux façons de concevoir la tâche enseignante, polychrone et monochrone, pourrait peut-être expliquer le constant tiraillement qu'éprouvent les enseignants à vouloir terminer d'enseigner leur programme pour satisfaire leurs employeurs tout en éprouvant un sérieux malaise devant les difficultés d'apprentissages de certains élèves de la classe.

Jongler avec plusieurs tâches à l'intérieur de la classe, se transformer en « caméléon » est certes inévitable ; encore faut-il pouvoir ajouter à son horaire les activités qui se déroulent à l'extérieur du cadre scolaire. Il est souvent difficile de concilier les responsabilités familiales et les activités professionnelles qui semblent ne pas avoir de place légitime dans la vie des enseignantes. Elles diront (Missing, Escalona et Seifert, 1996) :

> Si la charge familiale n'a pas le « droit » d'envahir la sphère du travail, l'inverse ne semble pas s'appliquer. La sphère du travail semble poursuivre l'enseignante jusqu'à chez elle, sous forme de tâches à accomplir et de préoccupations constantes. (p. 40)

À cet égard, Burke et Greenglass (1989), Carpentier-Roy (1992), Tardif et Lessard (1999) et Travers et Coopers (1996) rapportent que les femmes sont davantage touchées par les problèmes relatifs à la gestion du temps que les hommes. Elles ont plus de difficultés à concilier leur double rôle de mère et d'enseignante. Elles se trouvent, en quelque sorte, en situation de double emploi tout le temps et partout.

Les hommes, semble-t-il, seraient davantage capables de faire des coupures entre la vie de travail et hors travail ; par contre, ils seraient plus la proie de problèmes d'estime de soi, de doutes quant à leur compétence ou de manques de satisfaction au travail. La distinction entre les réactions

des hommes et des femmes vis-à-vis des pressions reliées au travail est un aspect abondamment documenté par Vandenberghe et Huberman (1999), mais le fait que nous n'avons pas tenu compte de l'identité particulière de nos sujets dans le cadre de la présente étude, ne permet pas d'illustrer davantage la question par les témoignages des enseignantes interrogées.

Nous sommes tout de même en mesure de dire que la réaction aux pressions du temps est toujours filtrée par la personne de l'enseignant, son système de valeurs, son niveau d'estime de soi, ses modalités de défense vis-à-vis de l'angoisse et la culpabilité, etc. C'est ce que nous développerons dans le prochain point.

2.2. *La personne de l'enseignant et le manque de temps*

> *Le stress dû à la tâche surchargée, donc au manque de temps pour accomplir son travail, semble être jumelé à la difficulté pour l'enseignant de développer des frontières délimitées, mais souples. Mieux se définir, c'est accepter de reconnaître ses capacités et ses limites qui seront à la base d'une souplesse et d'une tendresse envers soi-même.*
>
> (Darsigny et Côté, 1999, p. 72)

Les travaux de St-Jarre (1997) auront mis en évidence que tous les enseignants, à l'intérieur d'un même cadre scolaire, ne sont pas tous tiraillés par les impératifs des demandes des administrateurs scolaires. Selon Faber (1999), ce sont les caractéristiques propres de la personne de l'enseignant qui conduisent finalement à la perception des effets tyranniques de la grille-horaire ou du groupe d'élèves.

Comment se caractérisent-ils donc, ces enseignants qui se plaignent des pressions imposées par l'organisation scolaire ? Parmi eux, quels sont ceux qui en arrivent à souffrir de diverses formes d'épuisement professionnel ou tout au moins de périodes dépressives ? Rudow (1999), en jouant sur la terminologie anglaise du *burnout*, avance que ce « sont les personnes qui étaient déjà brûlantes qui sont les plus susceptibles de brûler » (p. 55). Les enseignants les plus impliqués dans leur travail seraient les plus menacés de se sentir fatigués au point de vouloir tout arrêter pour un moment. Ces enseignants tirent leur satisfaction au travail de leur désir d'aider les élèves. Ils disent qu'ils sont entrés dans la profession par amour des enfants, parce que l'enseignement constitue l'une des priorités de leur vie (Friesen et Williams, 1985 ; Nias, 1999).

> **Ens.** – *Moi je quitte toujours, en tout cas, très souvent, je quitte l'école à 4 h 30 - 5 h. Je quitte toujours avec mon sac d'école parce que j'ai toujours des choses à faire autant le vendredi qu'un jour de semaine.*

I. – ***Et cela va avec le métier d'enseignant ?***

Ens. – *Ben je pense que si on a peur d'investir du temps, on ne va pas dans l'enseignement.*

I. – Parce que cela prend beaucoup de temps ?

Ens. – *Cela prend du temps. Il faut que ce soit notre priorité... (Extrait des entrevues de St-Jarre, 1997)*

Leurs représentations d'eux-mêmes, les idéaux qu'ils entretiennent au sujet de la profession enseignante font aussi écho aux attentes formulées envers les enseignants dans la société (Lynes, 2000). Ces enseignants se doivent d'être des personnes patientes, aidantes en tous points. Conséquemment, les déceptions engendrées par le fait de ne pas pouvoir être à la hauteur de ces attentes peuvent agir comme des éléments déclencheurs de la crise qui va s'ensuivre. L'écart entre l'image idéalisée qu'ils se font de l'enseignant et l'image réelle de ce qu'ils sont pourrait initier un détachement de soi, « un sentiment de vide, d'apathie » (Abraham, 1972, p. 61 ; Lynes, 2000, p. 81).

Les témoignages recueillis auprès des enseignants interviewés par St-Jarre (1997) confirment des données de recherches selon lesquelles les enseignants qui éprouvent des malaises vis-à-vis du manque de temps sont des personnes effectivement très exigeantes vis-à-vis d'elles-mêmes et qui se sentent poussées à produire davantage.

Je vais le dire, je suis épuisée parce que je sens que je fonctionne sur un stress épouvantable pour arriver à terminer la matière nécessaire pour passer l'examen. Moi en histoire, il faut absolument que je parle de la conférence de Charlottetown. Les autres enseignants ont toujours le même programme en mathématiques. Par exemple, ils savent qu'ils commencent au début de l'année pis qu'ils finissent avec telle notion. Moi j'ai toujours quelques petites choses à ajouter concernant ce qui s'est passé dernièrement...

L'enseignant se trouve engagé dans un engrenage où il se qualifie de missionnaire et rêve de sortir de cette situation cauchemardesque. Ce rêve est abandonné lorsqu'il n'est plus soutenu par la satisfaction et la reconnaissance de l'élève qui réussit grâce à l'aide de cet enseignant. Les émotions en cause sont puissantes, tout comme l'est aussi le déchirement ressenti.

C'est ça, je vais vous dire que moi j'ai ben hâte de sortir de cette gang de missionnaires pour arrêter de prendre sur mon dos tous les péchés du monde ; cesser de me préoccuper s'ils n'ont pas compris ; cesser de dire il faudrait que je revoie ça ce soir...

C'est un milieu difficile. Ils réussissent rarement dans quelque chose et je me dis, si j'essayais avec celui-là de lui donner un p'tit coup de main ou lui faire croire qu'il est capable de réussir...

C'est peut-être à moi de faire ça, mais je vous dis à chaque fois que je le fais puis que je rentre à la maison, je me dis « bon ben ça y est, je me suis encore tapé une demi-heure ou une heure de travail avec une élève et ce n'était pas prévu ». Je suis toujours un peu fâchée contre moi. Je me dis, je ne suis pas capable d'en sortir... quand je vous dis que c'est du missionnariat.

C'est de l'apostolat. C'est presque une vocation là ça. Moi je veux en sortir de là mais je pense que je n'en sortirai pas ; il me reste 4 ans à enseigner, et je suis toujours dans ce même bateau là. C'est sûr que les élèves apprécient, ça on le voit. Ils apprécient qu'on les aide, qu'on les prenne un p'tit peu en retrait pis on leur dise « bon, ben ça je vais te le ré-expliquer, et on va refaire ça ensemble » mais... c'est de la lassitude profonde que je ressens mais je ne suis pas capable de m'en défaire...

Cette prise en charge des problèmes des élèves est typique des enseignants qui en viennent à éprouver « cette lassitude profonde ». De telles personnes se blâment elles-mêmes plutôt que les facteurs qui ont précipité la crise. Ces enseignants sont voués à leur travail. Ils se sentent tout à fait responsables des élèves et ils en prennent soin personnellement (Woods, 1999).

Cette vulnérabilité aux demandes émotionnelles des autres variera toutefois d'intensité de personne en personne. D'autres enseignants dans une même situation, au lieu de se culpabiliser, tendront à rejeter la faute sur le système, sur les parents ou sur les élèves eux-mêmes. Ainsi que l'exprime l'enseignante suivante, tout est matière de valeur et de personnalité :

L'enseignement, c'est continuer un peu ce que l'on est dans la vie. Tu ne peux pas être tout à fait deux personnes différentes. Quelqu'un qui ne se sent pas responsable dans la vie ne se sentira pas responsable dans sa vie professionnelle. Et j'ai l'impression que ces gens-là, ils seraient mieux dans un autre métier qu'ils ne se sentiraient pas responsables des gaffes qu'ils font nécessairement...

Les pressions du temps ne peuvent donc pas être considérées uniquement sous l'aspect de la lourdeur de la tâche, sans prendre en considération les mécanismes psychologiques propres aux individus. Une telle affirmation ne doit pas non plus masquer les éléments de réalité décrits précédemment : à savoir, l'énorme difficulté de remplir le mandat de réaliser l'ensemble des activités reliées à un programme d'étude lorsque le groupe classe n'est pas particulièrement motivé ou collaborant. Des mécanismes

de régulation chez ces personnes devront nécessairement rétablir l'équilibre sous peine de craquer. Le succès de cet apaisement des conflits va dépendre de l'aptitude de la personne à concilier ses valeurs, ses motivations et ses attitudes afin d'arriver à une certaine conformité entre ses motivations personnelles et les buts de son action.

Même si le manque de temps correspond à un sentiment généralisé chez les enseignants, hommes et femmes, il n'en demeure pas moins que certains ont développé avec le temps des moyens plus ou moins efficaces, d'abord pour survivre, ensuite pour maintenir un niveau de motivation acceptable, enfin pour éprouver un enthousiasme qui redonne de l'énergie. Nous tenterons de décrire ces divers moyens dont les uns relèvent de la pédagogie et d'autres de la psychologie, en les appuyant sur les données fournies par la recherche.

3. *LES STRATÉGIES DES ENSEIGNANTS POUR FAIRE FACE À LA TENSION*

> *Le premier pas pour mettre en échec le stress est de reconnaître son existence dans l'enseignement. Cette acceptation est difficile pour les personnes qui associent le stress avec la faiblesse et l'incompétence professionnelle. Pour ces personnes, admettre des difficultés revient à admettre qu'elles sont de mauvaises enseignantes. Elles ont peur d'avouer à leurs collègues un quelconque problème qui pourrait être un signe d'échec. Elles refusent de demander de l'aide parce que cette action serait un aveu d'une forme de faiblesse*[7].
>
> (Travers et Cooper, 1996, p. 19)

Il semble évident que les tensions ressenties et la perte de motivation au travail constituent une problématique sur laquelle il faut se pencher. Il s'agit là d'un passage obligé afin de trouver des moyens et des solutions susceptibles de contrer les malaises ressentis. Pourtant, cette appropriation du problème est très difficile à réaliser par les enseignants, car, comme le soulignent Travers et Cooper (1996), admettre l'existence d'un tel problème équivaut à s'avouer être de « mauvais enseignants », ce qui, évidemment, met en péril son estime de soi.

Ceux qui se sont confiés à St-Jarre (1997) ont été capables de parler de leurs façons de conjurer le stress vécu à cause de la pression du temps sans pour autant avoir l'impression d'être menacés dans leur intégrité. Au contraire, ils ont vu là une occasion unique de faire part de leurs préoccupations à une personne qui tenait à les entendre parler de leur vie quotidienne

7. Traduction de l'auteure.

sans jamais insister indûment sur le stress vécu. C'est en toute spontanéité qu'ils ont communiqué les moyens qu'ils adoptent pour échapper à leur malaise.

L'examen des témoignages nous a permis de graduer, par ordre d'occurrence, les stratégies adoptées par les enseignants interrogés pour maîtriser les pressions du temps. L'utilisation de ces stratégies peut varier selon la présence de divers facteurs tels que l'intensité de la situation, l'état mental de l'enseignant à une période donnée du semestre ou de la carrière, les mécanismes de défenses privilégiés par la personne de l'enseignant, les caractéristiques du groupe classe, la collaboration de la direction et des pairs, etc. Aussi, les moyens employés ne peuvent pas être classés sur une échelle qui les qualifierait comme étant plus ou moins adéquats. Tout est matière de circonstance et de plus ou moins grande vulnérabilité personnelle à un moment donné, ainsi qu'on a déjà pu l'établir précédemment.

Il semble que les enseignants tentent d'abord de faire face aux pressions reliées au manque de temps en intervenant par différentes modalités de gestion des apprentissages des élèves. Lorsque ces moyens viennent à manquer, ils doivent recourir à des palliatifs pour atténuer le stress. L'épuisement professionnel ne se pointera qu'au moment où diverses tentatives de résolution auront échoué ou qu'apparaîtra un sentiment de solitude si profond qu'aucune autre solution à court terme ne pourra être envisagée que celles de la démission ou de la maladie (Faber, 1999 ; Hiebert et Faber, 1984). Retraçons d'abord les moyens pédagogiques d'endiguer le stress.

3.1. *L'ENSEIGNANT TENTE DE PRENDRE LA SITUATION EN MAIN À PARTIR DE L'ENSEIGNEMENT*

Quand il y a perception d'un manque de temps, les enseignants semblent d'abord chercher des solutions à court terme en intervenant sur les méthodes pédagogiques. Ils espèrent que ces mesures parviendront à apaiser leurs angoisses. Après avoir éprouvé de la panique vis-à-vis la possibilité de ne pas compléter le programme d'étude qu'ils devaient parcourir, ils cherchent à couper court en triant les éléments qu'ils jugent moins importants. Ils font savoir aux élèves qu'ils sont les premiers concernés dans leur apprentissage et qu'ils devront payer la note s'ils ne collaborent pas.

Le couple panique-accélération

La perception du manque de temps pour couvrir le programme entraîne un sentiment de panique puisqu'il est nécessaire de passer à travers du

programme d'étude en accéléré. Husti (1999) observe également cette tactique chez les enseignants français : « Le souci des professeurs de terminer le programme pour la fin de l'année est constant : ils répètent donc souvent le fameux "dépêchez-vous" ; la sonnerie retentissant toutes les 45 ou 55 minutes, selon les pays, avec une régularité mécanique, rappelle continuellement le temps qui passe » (p. 285). Les élèves plus lents entravent ce processus d'accélération. Des manifestations d'impatience peuvent alors apparaître :

> *Même que j'ai perdu patience à certains moments parce qu'il y en a qui traînaient les pieds ou qui étaient tannants ou qui peu importe, ils n'allaient pas assez vite. On aurait dit que je manquais de contrôle dessus la classe. On était rendu au mois de mai, pis y restait plus que 15 modules. C'était tous des petits modules mais ça ne fait rien, c'était toute la géométrie, pis le pourcentage et les décimales. Là, j'ai paniqué. Ah mon dieu, ah mon dieu je n'y arriverai pas, j'y arriverai pas.*

Et l'enseignant d'affirmer qu'elle doit « pousser » sur les élèves au lieu de les assister dans leur apprentissage. Le climat de classe est fondamentalement perturbé. Ensuite, « je disais au lieu de faire plusieurs numéros dans ce module-là on en fait moins ; vous allez plus vite ». Cette première réaction semble être suivie de diverses tentatives de remédier à la situation par des réorganisations pédagogiques.

Les coupures dans la matière à enseigner

Les enseignants interrogés par St-Jarre, lorsque coincés dans le temps, optent pour la réduction du contenu à enseigner en évitant que les élèves en subissent les contrecoups.

> *À ce moment-là, j'essaie toujours de couper les choses, qui pour moi me semblent superflues, comme je présume que je vais manquer de temps. Alors ces choses là, je les exclus automatiquement. Dans mon approche avec les élèves, je ne veux pas qu'eux autres se sentent pressés parce que moi je manque de temps. C'est ça, je ne veux pas qu'eux autres subissent, si on veut, la pression que moi je peux avoir. Eux sont là, doivent écouter, doivent apprendre, mais c'est à moi de faire ce qu'il faut pour y arriver.*

On ne touche alors qu'à l'essentiel et, surtout, « pas d'explications en classe pour ceux qui ne font pas leurs devoirs, qui arrivent en retard ou qui perturbent les autres ». L'enseignement est une course effrénée contre la montre. Il semble que l'application des théories de l'apprentissage s'évapore :

> *Il y a des choses qu'on ne pourra plus faire de telle manière ; il va falloir mettre les bouchées doubles. Au lieu de rester longtemps sur la même*

page, puis que j'explique, ou que je revienne [sur du matériel vu antérieurement], il va falloir se rendre juste à un certain numéro et faire vite. Au mois d'avril, quand j'ai vu aussi qu'on était encore comme bougrement plus en retard, là j'ai craint ; là, j'ai mangé (emprunté) sur l'horaire de la matière de français.

À ce moment-là, le travail en équipe disparaît « parce que ça prend plus de temps en équipe ». Les élèves travaillent seuls « à leur rythme ». Ils ont des pages à travailler. L'enseignant donne des explications à ceux qui ne réussissent pas.

Ces mesures suscitent des questionnements quant au principe de l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières. Les enseignants sont préoccupés du sort des élèves qui réussissent habituellement à un niveau plus élevé, car la poursuite du programme obligatoire devient difficile à réaliser sans que ces derniers, en quelque sorte, paient la note en voyant le contenu de la matière touchée, amputé ou tout au moins allégé :

On n'a pas nécessairement des programmes qui nous permettraient d'augmenter le travail des plus forts. On s'en va avec des objectifs à suivre ; c'est le même objectif pour tout le monde. À ce moment-là, ça devient difficile d'en donner plus à celui qui est plus rapide, celui qui est très fort en classe et qui termine très rapidement. Souvent, il n'est pas plus consentant à travailler plus que les autres, parce qu'il n'en voit pas l'intérêt. J'ai l'impression qu'il faut que tout le monde arrive en même temps, à la même place. Les lents pis les forts.

Ne pouvant contenter les uns ni les autres, les enseignants se voient obligés de rendre les élèves conscients qu'ils sont les premiers responsables de leurs apprentissages et que, conséquemment, ils devront compenser par leurs efforts personnels les lacunes dans l'enseignement de la matière au programme.

La responsabilisation des élèves quant à leur apprentissage

Que faire ? « C'est rendu à un point tel qu'il faut qu'il se passe quelque chose. Le programme ne sera pas complété. » L'enseignant décide de se limiter à la matière de base en classe mais de laisser les exercices à faire à la maison. Cette mesure favorise aussi un certain contrôle des élèves perturbateurs, car s'ils dérangent en classe, ils devront réaliser les travaux à la maison : « Je vais dire, normalement on a tant du temps pour le faire en classe, si vous ne les faites pas en classe, c'est à terminer chez vous. Cela va être à vous de le faire chez vous, donc le temps que vous perdez là. »

En fait, ces divers moyens ne fonctionnent que si l'enseignant obtient une certaine collaboration de son groupe d'élèves, ce qui est loin d'être acquis. La récupération à des périodes fixes est une autre façon de respecter son échéancier en classe, ce qui permet de répondre aux élèves en difficulté d'apprentissage hors de la classe. Les élèves perturbateurs ou non motivés ont quand même une chance de se reprendre.

> *Ceux qui ne veulent rien faire chez eux, je ne peux rien faire pour eux autres. J'ai arrêté de bûcher dessus. Au début de l'année, je les gardais en retenue, mais chaque fois que je finissais avec eux autres et je faisais les devoirs de la semaine qui n'avaient pas été faits, qui n'avaient pas été complétés... ben, là je dis que je corrige les copies de ceux qui ont fait leurs devoirs et ceux qui ne les ont pas faits, c'est ben dommage, moi c'est fini. Vous ne voulez pas le faire, ben, moi je peux pas le corriger.*

L'enseignant cherche à ne pas trop faire montre de sa vulnérabilité face aux échecs répétés des élèves, mais il est évident que les mécanismes de défenses qu'il leur oppose sont fragiles. Abraham (1999) rappelle à cet effet que les comportements perturbateurs des enfants évoquent alors l'« enfant » qui est en soi. « Comment l'enseignant peut-il rester un "adulte" lorsqu'il est assailli tous les jours par des comportements enfantins qui évoquent cet "enfant" en lui ? [...] Contre quelle partie doit-il renforcer ses mécanismes de défense ? » (p. 116). L'épuisement est à la porte. La patience s'évapore quand les élèves ne donnent pas la réciproque :

> *Parce que moi quand j'ai des étudiants qui sont absents, je leur dis, « venez à la récupération ». Si tu comprends pas quelque chose que tout le monde a compris mais je ne les vois jamais en récupération* [...] *ils ne viendront pas. Ils ne veulent pas prendre 15 minutes de leur temps pour aller rechercher de la matière alors que cela devrait être quelque chose qui est automatique quand ils sont absents, ils sont supposés techniquement venir en récupération reprendre le temps perdu.*

Les enseignants les plus expérimentés semblent ne plus s'en faire outre mesure avec cette disparité dans les rendements. Ils se sont fait une raison. Les élèves les plus motivés pourront toujours continuer leurs études ; les autres iront en récupération et porteront la responsabilité de leur plus ou moins grande implication dans leurs études.

> *Tout le monde doit réussir. Tout le monde doit essayer de les sauver, de les racheter, mais un moment donné je me suis dit, écoute s'ils ne veulent pas le faire aujourd'hui, ils le feront plus tard, quand ils retourneront à l'éducation des adultes, pis ils auront encore une chance qui va leur être donnée. J'suis rendue maintenant à me dire qu'ils sont de même. Il faut que je les prenne comme ça. J'sais plus si j'ai encore le goût de les changer comme avant lorsque j'avais le goût de les mettre à ma main.*

Ce témoignage fait écho aux études de Leithwood, Menzies, Jantzi et Leithwood (1999) de même qu'à celle de Smylie (1999), auteurs qui montrent que l'épuisement professionnel est inversement relié à la fréquence avec laquelle les enseignants fournissent des encouragements aux performances de leurs élèves. Les enseignants qui sont dans cet état vont tout probablement critiquer davantage les élèves à mesure que leur niveau d'épuisement va augmenter. Il y a donc là l'apparition d'un cercle vicieux. Les élèves vont progressivement modifier leurs perceptions de l'enseignant et leur comportement en classe va s'en ressentir. Le sentiment de compétence de ces élèves va diminuer, de même que la motivation intrinsèque et la profondeur des apprentissages. La conséquence ultime de cet investissement réduit va se répercuter sur les attitudes des élèves et sur leur niveau de performance. Ainsi, les enseignants qui deviennent victimes d'épuisement professionnel ne seront vraisemblablement pas très sympathiques envers les élèves. Ils auront un niveau de tolérance plus faible vis-à-vis des interruptions en classe ; ils ne seront pas adéquatement préparés ; ils se sentiront moins engagés par leur travail (Huberman et Vandenberghe, 1999).

L'établissement de marges de manœuvre

Cockburn (1996) suggère entre autres moyens que les enseignants incluent dans la planification de leurs enseignements des espaces non occupés à l'avance de sorte qu'il soit toujours possible de modifier les échéanciers. Une enseignante du groupe interviewé appuie cette suggestion :

> *Avoir une marge de manœuvre ? Je m'arrange toujours pour en avoir une. Disons que je suis arrivée dans l'enseignement à 30 ans, et la vie m'a appris que les imprévus arrivent tout le temps.*
>
> *Tu peux ne pas être contente, mais il faut que tu t'arranges quand même... Tu sais que tu es impuissante jusqu'à un certain point.*
>
> *Tu peux toujours réagir. Si tu dis que tu ne peux pas réagir, que tu ne peux rien faire, ben à ce moment-là, tu trouves que tu n'es pas nécessairement dans le bon domaine, parce que les imprévus c'est... le quotidien...*

En fait, les enseignants qui acceptent de modifier leurs échéanciers ou de ne pas se sentir trop concernés par les événements imprévus se retrouveront justement, selon les travaux de St-Jarre (1997), parmi ceux pour qui le manque de temps ne crée pas de problème. Le type de personnalité intervient ici en ce qui a trait à l'organisation d'un emploi du temps qui soit réaliste. Certaines études attribuent une plus grande propension au stress aux personnalités de type A plutôt qu'à celles de type B (Cockburn, 1996 ; Travers et Cooper, 1996). Les « A » auraient tendance à toujours trop se

demander, à tout faire pour que tout soit réalisé et complété « à la onzième heure » tandis que les « B » résisteraient davantage aux pressions du temps et seraient capables de se donner un horaire de travail qui permette à elles et leurs élèves de souffler[8]. Types « A » ou « B », il n'en reste pas moins que tous s'accordent à dire qu'il existe une variabilité quant à la façon de vivre les pressions du temps. Pour certains, la tension éprouvée sera si grande et si persistante qu'il faudra recourir à d'autres moyens que les mesures ci-haut mentionnées, qui se sont avérées insuffisantes pour permettre à l'enseignant de prendre des distances avec son travail et de se reconstituer.

3.2. *L'ENSEIGNANT PREND DES MESURES POUR MAÎTRISER LES TENSIONS RESSENTIES PAR RAPPORT À SA PERSONNE*

Travers et Cooper (1996) font état d'une échelle de graduation dans l'apparition des symptômes de stress chez l'enseignant. D'abord apparaîtront des manifestations d'anxiété générale, d'insatisfaction, de frustration, des colères excessives, un bas niveau d'estime de soi. La répétition et l'intensité de ces symptômes peuvent devenir intolérables. Les manifestations peuvent entraîner la perte d'appétit ou de sommeil, l'abus de médication, etc. ; les absences seront plus fréquentes. Des manifestations physiologiques prendront place telles que des maladies du cœur, des fatigues ; éventuellement, il deviendra impossible de continuer à enseigner sans une intervention quelconque.

Les différentes mesures pédagogiques qui auront ont été prises pour faire face à la tension provoquée par la tâche enseignante n'auront pas réussi à conjurer le stress. L'individu devra prendre la situation en main. Nous exposerons certaines des tactiques qui semblent aider les enseignants à gérer leur quotidien.

Faire le deuil de vouloir changer le système et les élèves

Le deuil de vouloir changer les élèves semble s'opérer de pair avec l'expérience dans l'enseignement.

> *La première année d'enseignement, c'était la plus dure parce que, je me demandais tout le temps, j'suis-tu correct à leur remettre la responsabilité*

8. Rudow (1999), dans le chapitre 2 de l'ouvrage de Vandenberghe et Huberman (1999), remet en question ces recherches puisqu'il en présente plusieurs autres qui ne démontrent pas de corrélation significative entre les personnalités A et B quant au stress physique ou émotionnel et à l'épuisement professionnel.

dans les mains autant que ça. Est-ce que je vais les perdre complètement ou bien s'ils vont accrocher ? C'est difficile de trouver la limite acceptable là, pis à dire, c'est vrai que c'est leur responsabilité.

Certains enseignants se disent qu'ils n'ont pas à se reprocher le décrochage ou l'insuccès de leurs élèves. Ils considèrent que les problèmes de ces derniers ont des racines beaucoup plus profondes que celle attribuée à la seule limite de temps pour effectuer leurs apprentissages. La réflexion sur les motifs qui peuvent expliquer les difficultés des élèves semble en apaiser certains :

Pis c'est pas tous les profs qui sont aussi tolérants les uns que les autres. Il y en a qui ne tolèrent pas qu'un élève perde une minute. Moi, ça ne me dérange pas vraiment, du moment que je responsabilise le jeune pis je me dis : c'est pas mon problème, c'est ton problème.

Se raisonner, se parler peut être efficace quand la tension est à un niveau supportable. Pour d'autres, il faudra mettre un frein à l'envahissement des préoccupations de l'école dans la sphère personnelle.

Laisser ses préoccupations de l'école à l'école

Chez les enseignants qui ont participé à la recherche de St-Jarre (1997), 83 % affirment que le temps affecté « aux tâches connexes (planification, préparation, correction) empiète sur leur temps privé au-delà de la semaine formelle de travail » (p. 125). C'est particulièrement la correction des travaux qui demande plus d'heures supplémentaires. Les préoccupations au sujet de certains élèves empêchent également que l'espace privé soit un lieu pour se relaxer, pour délaisser le travail :

Je ne suis pas capable d'oublier ce que je fais ici. J'ai toujours l'impression de traîner rendue à la maison. Je me dis, je vais corriger ; je me dis qu'il faudrait que je fasse ça autrement. J'ai manqué mon coup, j'ai expliqué cela de telle façon. C'est pas compris d'après la correction que j'ai faite... Je suis toujours en train de remanier mon enseignement. Je ne suis pas capable de dire, bon sang, j'ai fait ça comme ça et je vais continuer de même. Et c'est tout. Je me remets continuellement en question ! Je ne sais pas. Je me dis comment cela se fait-il que les autres arrivent à s'en sortir de ça ?...

Certains reconnaîtront qu'il faut faire autrement. Comme le dit Cockburn (1996), il faut apprendre à « mettre des frontières », à « fermer boutique ». Il faut laisser à l'école ses préoccupations afin de pourvoir pour ainsi dire « recharger ses batteries ».

Moi là, je travaille chez nous tous les soirs, pis la fin de semaine, c'est ça que je fais mais c'est sûr qu'il faut que je me garde du temps. J'ai appris cette année à me garder du temps moi...

Il semble toutefois que les femmes éprouvent une certaine difficulté à prendre soin d'elles-mêmes tant qu'elles sentent que les autres ont besoin d'elles (Acker, 1994 ; Nias, 1999). Outre cette capacité de mettre un terme à ses activités de travail, de profiter de son temps personnel pour vaquer à ses propres affaires, il vaut mieux garder du temps pour examiner ses priorités.

Se donner du temps pour examiner ses pratiques et prendre distance

Avoir du temps pour analyser ses pratiques est un des souhaits exprimés par Schoeb (1996) dans sa lettre au Père Noël[9], « du temps pour échanger » avec ses collègues, « du temps pour ne pas avoir constamment le nez collé sur la vitre ». Il est effectivement important selon Cockburn (1996) que les enseignants puissent compter sur l'existence de telles périodes ; les personnes peuvent alors se réajuster, envisager d'autres moyens de réagir plutôt que d'être sur la corde raide et être contraintes d'improviser une façon de réagir aux perturbations de la classe.

Avoir du temps pour récupérer peut aussi être profitable. À ce propos, Travers et Cooper (1996) ont observé que les enseignants avaient rarement des espaces pour respirer durant les périodes scolaires et, conséquemment, n'avaient pas de moment pour refaire leurs énergies. Les périodes qui sont théoriquement libres, comme celles du temps alloué pour dîner, sont plus souvent qu'autrement sujettes à être interrompues (p. 168).

> Oubliez les périodes libres et les deux mois de vacances l'été. Pensez plutôt qu'on a rarement le temps d'aller au petit coin avant l'heure du dîner ; pendant cette heure, on rencontrera des élèves qui ne veulent pas nous voir (retenue ou récupération) ; que pendant nos fameuses périodes libres, on se partagera une photocopieuse pour quelques profs, photocopieuse qui risque à tous coups de nous lâcher après quelques pages ! (Breton, 1998).

Telle sera la description de cette enseignante des temps formellement identifiés comme étant des moments libres. L'importance de se donner des espaces naturels de récupération apparaît donc importante tant pour les élèves que pour l'enseignant même. Les journées pédagogiques pourraient servir à cet espace consacré à la mise en perspective des problèmes du quotidien, mais tel ne semble pas le cas. L'ordre du jour des journées

9. Texte fourni en citation à la première page du présent chapitre.

pédagogiques est rempli au maximum. Devant l'absence d'espaces-temps libres indéterminés, la personne devient contrainte à assurer les conditions minimales de sa santé mentale en se déclarant malade pour récupérer.

Se déclarer malade pour gagner du temps

Une des enseignantes du groupe de St-Jarre (1997) dira : « Il m'arrive au moins une fois par année, de dire, je suis débordée. Cela ne me tente pas, je suis mieux de rester chez nous plutôt que de passer trois cours à engueuler les élèves pour rien alors dans ce temps-là... ».

Pour Rudow (1999), les absences temporaires peuvent être un signe du début de l'épuisement professionnel, tandis que les absences continues arrivent dans les phases plus avancées. L'auteur nous signale également que l'épuisement professionnel est un processus qui se développe.

Au début apparaissent des symptômes de fatigue et de faiblesse ou des sentiments négatifs envers les élèves et envers eux-mêmes. Plus tard, les insatisfactions au travail et les humeurs dépressives deviendront plus importantes. La crise se généralisera au point de porter atteinte au concept de soi. Nous ne pouvons que réfléchir à la signification des statistiques fournies par la Commission administrative des régimes de retraite et d'assurances, ainsi qu'on le voit au tableau 1.

On voit que les personnels du secteur « Éducation » sont les plus affectés par l'anxiété, la dépression majeure ou circonstantielle ou par des réactions au syndrome anxio-dépressif. Le coût des jours d'absence s'élève à plus de 8 millions de dollars. Si on compare les statistiques publiées dans le *Journal Les affaires* du 6 avril 1996, on constate que 50,5 % des demandes d'invalidité (plus de deux ans) adressées aux régimes d'assurances collectives de 1989 à 1993 sont liées aux troubles mentaux (39 %) et au système nerveux (11,5 %). L'ensemble de ces statistiques confirme l'importance de l'anxiété et de la dépression comme symptômes d'un diagnostic défavorable quant à la santé mentale des enseignants.

TABLEAU 1
Coût des absences pour cause de santé mentale

	Tous les réseaux		*Santé et services sociaux*		*Fonction publique*		*Éducation*	
	Nombre		*Nombre*		*Nombre*		*Nombre*	
	cas	*jours*	*cas*	*jours*	*cas*	*jours*	*cas*	*jours*
Anxiété	119	5 552	37	1 568	33	2 037	49	1 947
Dépression majeure	662	85 918	245	29 837	137	21 865	280	34 216
Dépression nerveuse ou circonstancielle	689	55 808	243	15 313	130	12 540	316	27 955
Réaction au syndrome anxio-dépressif	387	26 872	132	7 471	89	7 575	166	11 826
Troubles d'adaptation	408	26 844	178	10 768	86	6 746	144	9 330
Total	2 265	200 994	635	64 957	**50 475**	50 763	**955**	**85 274**
Coût total ($)*		20 099 400		6 495 700		5 076 300		**8 527 400**
Coût par événement ($)		8 874		7 779		10 684		8 929

* Hypothèse d'un salaire de 100 $ par jour ou 26 000 $ par année.

Commission administrative des régimes de retraite et d'assurances (1995). *Statistiques sur les six derniers mois de 1994*. Québec, Sciences des opérations administratives.

Récemment, la CEQ (2000) a alerté les médias par rapport à l'ampleur du phénomène. Son communiqué de presse cherche à sensibiliser le public sur la question :

> Le phénomène de l'épuisement professionnel chez les enseignantes et enseignants n'est pas virtuel. Il est très réel et s'aggrave constamment. [...] Les causes d'épuisement professionnel et autres maladies d'origine nerveuse sont multiples. Elles peuvent être reliées aux facteurs environnementaux (mauvaise qualité des locaux, mauvaise qualité de l'air par exemple), aux facteurs sociaux (pauvreté, violence, éclatement des familles, etc.) à l'organisation du travail (précarité, absence de reconnaissance, absence de participation aux décisions, etc.) et à la tâche (clientèle aux besoins croissants, perte d'autonomie, rythme de travail, taille des groupes et autres).

Bien entendu, nous ne pouvons pas attribuer l'ensemble de ces statistiques au seul facteur du manque de temps des enseignants pour accomplir leur tâche. Nous ne pouvons qu'affirmer qu'il y a là des signes importants d'un grand malaise, de pressions qui excèdent celles des employés des services publics. Il n'est pas raisonnable de continuer à faire ainsi la sourde oreille à cette douleur éprouvée par les enseignants et enseignantes et d'affirmer avec tant d'insistance qu'il n'y a pas de problème organisationnel quant au temps donné aux enseignants pour accomplir une tâche de plus en plus exigeante. Quelles voies pourraient donc aider l'organisation scolaire à atténuer la pression du temps imposé à ses enseignants ?

4. *DES SOLUTIONS ORGANISATIONNELLES POUR SOULAGER LE MALAISE DES ENSEIGNANTS*

Évidemment, les enseignants ne sont pas tous en détresse profonde, mais il demeure assez évident que beaucoup d'entre eux éprouvent de sérieuses difficultés à maintenir le plaisir d'enseigner dans les conditions actuelles. L'essoufflement, le stress qui est consécutif à la perception d'un manque de temps pour bien effectuer sa tâche, cette lassitude ne sont pas qu'un phénomène proprement québécois. Les diverses recherches qui ont appuyé nos commentaires montrent bien qu'une telle situation s'observe dans plusieurs pays aux systèmes éducatifs forts différents du nôtre : France, Espagne, États-Unis, Israël, Suisse.

On aura vu, au chapitre développé par Chanlat dans le présent ouvrage, que la France s'est engagée dans un processus de réduction de la semaine de travail pour tous. Dans le contexte particulier de l'enseignement, il devient difficile de faire appliquer la loi sur la réduction de la semaine

de travail à 35 heures à cause de la complexité d'une évaluation précise du temps requis aux enseignants pour accomplir leurs tâches. À cet effet, la journaliste Sery (2000) montre que les heures de présence des enseignants français à l'école dépassent largement ces trente-cinq heures. Ces derniers avouent également qu'il est « difficile de fournir un décompte exact de son emploi du temps », qu'il soit presque impossible de « traduire la masse de son investissement tant celui-ci dépend de l'initiative personnelle » (Séry, 2000).

Comment, en effet, quantifier avec précision la partie invisible de l'iceberg (préparation de cours, correction de copies, recherche et documentation, réunions avec les parents, discussions avec l'équipe pédagogique, etc.) ? Comment comptabiliser ces activités irrégulières que sont les conseils de classe, les sorties scolaires ? (Séry, 2000).

On aura vu que le temps écrase plus particulièrement les enseignants qui prennent à cœur leur métier et qui ont de la difficulté à couper les ponts une fois sortis de l'établissement scolaire. Les techniques qu'ils emploient pour s'en sortir pénalisent souvent ou bien les élèves eux-mêmes (réduction de la matière, des explications, du temps consacré à les écouter) ou l'institution elle-même (congés de maladie, retraite anticipée, etc.). Comme l'avancent un peu en boutade Bouchard et Arcand (1996) : « Le temps n'a pas de temps à perdre puisqu'il gagne toujours » (p. 96), mais son gain a un prix élevé, celui du plaisir d'enseigner et celui d'apprendre. En fait, tous y sont des perdants.

Que pourrait-on suggérer pour remédier un tant soit peu au problème après avoir passé en revue les différentes recherches sur le sujet ?

La réponse à cette question présente des écueils importants. D'une part, il serait facile de proclamer que la société contemporaine octroie déjà trop de ressources à l'éducation et que les enseignants qui ont une sécurité d'emploi devraient se taire. De l'autre, il serait également aisé de considérer le stress et l'épuisement professionnel comme relevant uniquement des individus, qui ont personnellement la responsabilité de se donner des moyens psychologiques pour survivre ou bien choisir un autre métier. À ce propos, Capel (1992), à la suite d'une étude sur le stress et l'épuisement professionnel auprès de 405 enseignants en Angleterre, en est venu à dire :

> Le stress et l'épuisement professionnel ne doivent pas être vus comme des faiblesses de l'individu. L'enseignant ne doit pas être blâmé ; toutefois un enseignant seul, quelle que soit l'efficacité de ses techniques de gestion du stress, ne pourra entièrement éliminer le stress si la source environnementale demeure. (p. 209)

Ainsi, le rejet du problème sur les enseignants eux-mêmes ne donne rien à long terme, non plus que l'absence d'investissements publics dans le domaine de l'éducation. L'impact économique d'un système éducatif déficient est encore plus pénalisant pour l'ensemble d'une société que l'investissement qui peut être accordé maintenant pour le mieux-être de ses futurs citoyens et citoyennes. Jusqu'à maintenant, le cri des enseignants est resté sans réponse. Les recherches sont nombreuses à répertorier les causes de leur épuisement. Leur retrait obligé ne règle pas le problème. Ne serait-il pas mieux de faire face à la situation au lieu de l'ignorer ?

En ce sens, un processus d'identification collective des situations stressantes et la recherche de solutions pourraient contribuer à remédier à la situation. Capel (1992) est assez convaincante quant aux bénéfices que peut retirer un groupe qui examine les problèmes au lieu de les fuir. L'ensemble du personnel de l'école doit alors participer à cette reconstruction de climat de l'école. Ainsi, un dialogue entre professionnels peut s'amorcer, entre les nouveaux enseignants et les expérimentés ; il est alors possible d'établir un échange de pratique et une reconnaissance des contributions mutuelles.

Ensuite, il faudrait voir comment valoriser l'implication des enseignants qui donnent de leur temps aux élèves, ce qui pourrait contribuer à donner un sens à leur générosité. La reconnaissance par les pairs des succès obtenus auprès des élèves peut alimenter une fierté en eux-mêmes si nécessaire au soutien de l'effort.

Cependant, force est de constater que les directions d'école deviennent souvent des calculateurs de minutes, qui en demandent toujours davantage, au lieu de reconnaître l'implication de leur personnel. La perception de leur présumée ingratitude produit une démobilisation certaine. Ainsi l'exprime une enseignante du groupe de St-Jarre (1997) :

> *Quand tu donnes du temps supplémentaire, ça c'est jamais reconnu. Jamais qu'on nous a dit parce qu'on prépare des expositions, t'as fait du bon travail ou bien, cette semaine t'as fait la surveillance à la salle de retenue ben tu la reprendras ton heure à quelque part. Ça c'est des choses, jamais que ça nous est dit.*
>
> *J'ai subi une perte de salaire parce que je n'avais pas assisté à une réunion. Ça, j'ai trouvé ça atroce de subir ça après vingt-huit ans d'enseignement à la même commission scolaire. Ça m'a donné une grosse claque. Je me suis sentie comme une esclave.*
>
> *Je les dépasse mes heures. C'est le concierge souvent qui nous dit : il est assez tard les filles là. Mais de temps en temps, on aimerait que ça soit reconnu.* [...] *C'est des petites attentions, qui sont humaines pis qui font du bien.*

Le don constant, sans réciproque, finit par épuiser sans que le plaisir de recevoir une certaine rétroaction n'ait eu la chance de fournir des énergies nouvelles. Comme l'affirme Cherniss (1995), « il doit exister un certain équilibre entre le donner et le recevoir pour que les aidants puissent maintenir leur niveau d'implication » (p. 121). C'est le sens donné à son métier qui devient alors un antidote à la fatigue et au désintéressement.

Friedman (1999) rappelle à juste titre que « la prévention est encore le traitement le plus efficace et le moins coûteux » (p. 175) ; aussi son importance devrait être mise en évidence. Ainsi, des ateliers fournissant des moyens de réagir adéquatement face aux élèves en difficulté pourraient contribuer à accroître leur confiance dans leur capacité à faire face aux situations impromptues qui les placent sur la défensive.

À cet effet, Capel (1992) souligne que les enseignants, particulièrement ceux et celles qui sont en début de carrière, devraient être outillés pour faire face aux événements qui induisent le plus de stress, à savoir maintenir la discipline et assurer un tempo qui peut satisfaire autant ceux qui sont plus lents que ceux qui sont plus rapides. Ces ateliers pourraient également constituer une occasion, pour les plus expérimentés, de partager leur savoir pratique et ainsi, par ricochet, d'être reconnus pour leurs réalisations.

LE MOT DE LA FIN...

Au moment où les enseignants percevront qu'ils ne sont plus seuls à régler les problèmes de temps, plus seuls à se taire jour après jour, que l'État montrera concrètement que le problème du manque de temps n'est pas imaginaire, il est probable que leur niveau de stress diminuera. Au moment où les problèmes engendrés par des grilles horaires contraignantes seront discutés avec les personnes qui les vivent et pris en charge par ces dernières, les enseignants ne seront plus des victimes mais des véritables professionnels qui sont en droit d'être appréciés à leur juste mérite.

Il semble à cet effet que la réforme du curriculum récemment amorcée dans les écoles québécoises offre une ouverture à des réaménagements dans l'emploi du temps. Nous ne pouvons qu'espérer que des assouplissements aux prescriptions dans le temps de travail offriront les marges de manœuvre nécessaires aux enseignants pour qu'ils retrouvent les motivations qui les avaient incités à choisir cette profession réputée être « le plus beau métier du monde ».

ANNEXE

Le détail des questions posées en entrevue par St-Jarre se retrouve dans le texte de sa thèse de doctorat (1997, Annexe A). Nous nous contentons ici d'exposer les grandes catégories de questions qui ont été posées en les illustrant d'exemples tirés de l'original de sa production.

Les questions posées aux enseignants qui seront reçues en entrevue toucheront les thèmes suivants :

➢ **Le concept de perte de temps**

Les questions touchent à l'exploitation des catégories fournies par la question ouverte (question 73) sur le concept de « perte de temps ». Il s'agit des items du questionnaire de la collecte des données (St-Jarre, 1997, Annexe B).

Exemple :

➢ *Est-ce que vous expérimentez des moments où vous sentez que vous perdez du temps ? Comment réagissez-vous face à cette situation ?*

➢ **Le vécu du temps prescrit en classe**

Les questions suscitent la réflexion au sujet du vécu du temps prescrit, à travers l'exploitation des éléments déclencheurs du « manque » de temps (questions 58, 60, 62, 65, 67, 69, 71).

Exemple :

➢ *Considérez-vous que vous avez effectivement une certaine emprise, une certaine marge de manœuvre dans l'organisation de votre temps de classe ? Laquelle ? Comment vous y prenez-vous alors ?*

1. *LE VÉCU DU TEMPS DE RÉAJUSTEMENT ET DE RÉORGANISATION EN CLASSE*

Les questions cherchent à retracer les principes qui guident le réaménagement du temps en classe, à travers l'exploitation des motifs sous-jacents aux réactions éprouvées face au « manque » de temps (questions 59, 61, 64, 66, 68, 70, 72).

Exemple :

➢ *Comment vous y prenez-vous alors pour réorganiser votre temps d'enseignement lorsque des élèves posent des questions liées à des objectifs qui devraient déjà être atteints (parce qu'ils sont inattentifs, fatigués, démotivés, ont été absents, etc.).*

➢ *Comment vous y prenez-vous quand vous savez que vous ne pourrez pas faire ce que vous aviez prévu ?*

➢ **Le vécu du temps des tâches connexes**

Les questions cherchent à recueillir des données à propos des tâches connexes, et en particulier à propos du temps consacré à la planification (questions 41-46).

Exemple :

➢ *Pouvez-vous fournir des explications quant aux repères temporels que vous utilisez principalement pour assurer la planification de votre enseignement ?*

➢ **Les souhaits quant à l'organisation de travail**

Les questions cherchent à faire s'exprimer l'enseignant quant à la situation idéale qui correspondrait à ses désirs. Les réponses aux questions 22 à 25 servent de base aux échanges.

BIBLIOGRAPHIE

Abraham, A. (1972). *La matrice du soi professionnel de l'enseignant (MISPE)*, Issy-les-Moulineaux, Éditions scientifiques et psychotechniques.

Abraham, A. (1999). « L'identité professionnelle d'enseignants et ses enjeux », dans H. Caglar (dir.), *Être enseignant. Un métier impossibl*e ? *Hommage à Ada Abraham*, Paris, L'Harmattan, p. 111-122.

Acker, S. (1994). *Generated Education : Sociological Reflections on Women, Teaching and Feminism*, Milton Keynes, Open University Press.

Bouchard, S. et B. Arcand (1996). *De la fin du mâle, de l'emballage et autres lieux communs*, Cap-Saint-Ignace, Boréal.

Breton, M.C. (1998). « Les enseignants sont de plus en plus coincés entre l'arbre et l'écorce », *La Presse*, le 30 mai, section B, p. 3.

Burke, R.J. et E.R. Greenglass (1989). « Sex differences in psychological burnout in teachers », *Psychological Reports*, 65, p. 55-63.

Byrne, B.M. (1994). « Burnout : Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers », *American Educational Research Journal, 31*, p. 645-673.

Byrne, B.M. (1999). « The nomological network of teacher burnout : A literature review and empirically validated model », dans R. Vandenberghe et M.A. Huberman (dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. A sourcebook of international research and practice, Cambridge, Cambridge University Press, p. 15-38.

Cambone, J. (1994). « Time for teachers in school restructuring. Systemic reforms : Perspectives on personalizing education », *National Education Commission on Time and Learning*, Washington.

Capel, S.A. (1992). « Stress and Burnout in Teachers », *European Journal of Teacher Education*, *15*(3), p. 197-211.

Carpentier-Roy, M.C. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignants et les enseignantes du primaire et du secondaire*, Québec, Communications CSQ.

Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) (2000). « Épuisement professionnel chez les enseignants et les enseignantes. Reconnaître et prévenir ». http://csq.qc.ca/presse00/c000202.htm.

Cherniss, C. (1995). *Beyond Burnout. Helping Teachers, Nurses, Therapist and Lawyers Recover from Stress and Disillusionment*, New York, Routledge.

Cockburn, A.D. (1996). *Teaching under Pressure*. *Looking at Primary Teachers' Stress*, London, Falmer Press.

Comber, L. et R. Whithfield (1979). « Action on indiscipline : A practical guide for teachers », dans C.J. Travers et C.L. Cooper (1996), *Teachers under Pressure. Stress in the Teaching Profession*, London, Routledge, p. 52.

Commission administrative des régimes de retraite et d'assurances (1995). *Statistiques sur les derniers mois de 1994*. Québec, Services des opérations administratives.

Darsigny, J. et R.L. Côté (1999). « De la naissance du soi individuel à la formation du soi professionnel », dans H. Caglar, *Être enseignant. Un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*, Paris, L'Harmattan, p. 49-79.

Esteve, J.M. (1999). « Attitudes des enseignants devant le changement social », dans H. Caglar, *Être enseignant. Un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*, Paris, L'Harmattan, p. 123-161.

Faber, B.A. (1999). « Inconsequentiality : The key to understand burnout », dans R. Vandenberghe et M.A. Huberman (dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout.* A sourcebook of international research and practice, Cambridge, Cambridge University Press, p. 159-165.

Freidman, I.A. (1999). « Turning our schools into a healtier workplace : Bridging between professional self-efficacy », dans R. Vandenberghe et M.A. Huberman (dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. A sourcebook of international research and practice, Cambridge, Cambridge University Press, p. 166-175.

Friesen, D. et M.J. Williams (1985). « Organizational stress among teachers », *Canadian Journal of Education*, *10*(1), p. 13-34.

Ginott, G.H. (1975). *Teacher and Child*, New York, Avon Books.

Hall, E.T. (1984). *La danse de la vie*. Temps culturel, temps vécu, Paris, Seuil.

Hiebert, B. et J. Faber (1984). « Teacher stress : A literature survey with a few surprises », *Canadian Journal of Education*, *9*(1), p. 14-27.

Houle, E. et F. Tissot (1989). « L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant. Notes de recherche, Revue de la littérature », Québec, Centrale de l'enseignement du Québec.

Huberman, M.A. et R. Vandenberghe (1999). « Introduction – burnout and teaching Profession », dans R. Vandenberghe et M.A. Huberman (dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. A sourcebook of international research and practice. Cambridge, Cambridge University Press, p. 1-13.

Husti, A. (1999). « Réduire la pression du temps à l'école : l'emploi du temps mobile : une recherche-action », dans H. Caglar, *Être enseignant. Un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*, Paris, L'Harmattan, p. 123-161.

Kyriacou, C. (1987). « Teacher stress and burnout » : An international review. *Educational Research*, 29(2), p. 146-152.

Leithwood, K.A., T. Menzies, D. Jantzi et J. Leithwood (1999). « Teacher burnout : A critical challenge for leaders of restructuring schools », dans R. Vandenberghe et M.A. Huberman (dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. A sourcebook of international research and practice. Cambridge, Cambridge University Press, p. 85-114.

Lynes, P. (2000). *Le rapport à l'idéal chez l'enseignant du secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Messing, K., E. Escalona et A.M. Seifert (1996). *La minute de 120 secondes. Analyse du travail des enseignantes de l'école primaire*, Québec, Centre pour l'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement (CINBIOSE), Centrale de l'enseignement du Québec.

National Education Commission on Time and Learning (1994). « Prisoners of Time », *Report of the National Education Commission on Time and Learning*, Washington.

Nias, J. (1999). « Teachers' moral purpose : Stress, vulnerability and strength », dans R. Vandenberghe et M.A. Huberman, *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. A sourcebook of international research and practice. Cambridge, Cambridge University Press, p. 223-237.

Robert, P. (1991). *Le Petit Robert 1. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert.

Rudow, B. (1999). « Stress and burnout in the teaching profession : European studies, issues, and research perspective », dans R. Vandenberghe et M.A. Huberman. (dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. A sourcebook of international research and practice, Cambridge, Cambridge University Press, p. 38-58

Schoeb, F. « Lettre au père Noël », *Le Devoir*, 17 décembre 1996.

Schonmann, G. (1990). « Israeli teachers' metaphors about time », dans M. Ben-Peretz et R. Bromme (dir.), *The Nature of Time in Schools. Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, New York, Teachers College Press, p. 81-101.

Sery, M. « Le difficile chantier de la réduction de travail. 39 heures chrono », *Le Monde de l'éducation*, 27 janvier 2000.

Smylie, M.A. (1999). « Teacher stress in time of reform », dans R. Vandenberghe et M.A. Huberman. (dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. A sourcebook of international research and practice, Cambridge, Cambridge University Press, p. 59-84.

St-Jarre, C. (1997). *L'étude du rapport au temps chez les enseignants de l'ordre secondaire du système d'éducation du Québec : une analyse du décalage établi entre le temps tel que prescrit par l'institution et le temps tel que vécu par elles et eux*, thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Travers, C.J. et C.L. Cooper (1996). *Teachers under Pressure. Stress in the Teaching Profession*, London, Routledge.

Vandenberghe, R. et M.A. Huberman (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. A sourcebook of international research and practice, Melbourne, Cambridge University Press.

Woods, P. (1999). « Intensification and stress in teaching », dans R. Vandenberghe et M.A. Huberman (dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. A Sourcebook of International Research and Practice, Cambridge, Cambridge University Press, p. 115-138.

CHAPITRE 11

Gérer le temps qui reste

L'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme

Philippe Perrenoud
Université de Genève
(philippe.perrenoud@pse.unige.ch)

RÉSUMÉ

Faut-il « laisser du temps au temps » ou exercer une pression de chaque instant sur les élèves ? Dans le premier cas, on laisse les écarts s'agrandir, dans le second, on entrave l'apprentissage et on engendre des souffrances inutiles. Quel est le juste équilibre entre la persécution et l'attentisme ?

Plus on veut lutter contre les inégalités par une pédagogie différenciée, plus ce dilemme s'aiguise. Allonger les années d'études, les semaines ou les journées scolaires pourrait donner aux élèves les plus lents de meilleures chances d'atteindre les objectifs fondamentaux ; en même temps, cette pratique, à commencer par le redoublement, les stigmatise, les fatigue et les dégoûte de l'école, sans pour autant réduire sensiblement les écarts.

Si elle ne peut ou ne veut proportionner le temps des études aux difficultés et aux rythmes d'apprentissage des élèves, l'école doit chercher d'autres axes et d'autres registres de différenciation, plus clairement pédagogiques. La question est alors : comment mieux utiliser un temps scolaire relativement standard *? Différencier, c'est alors faire en sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. Cela passe par des didactiques plus pointues, mais aussi par une nouvelle* organisation du travail scolaire*, dans le cadre de* cycles d'apprentissage pluriannuels*. Une organisation qui optimise le temps de l'observation ; le temps de la décision ; le temps de l'activité ; le temps de la régulation ; une organisation qui permette de soutenir constamment les apprentissages des élèves qui rencontrent des difficultés. Cela ne va pas sans compétences nouvelles ou plus pointues des enseignants.*

Organiser un cursus d'études, planifier le travail scolaire et l'organiser au quotidien, c'est adopter un rapport plus ou moins tendu au *temps qui reste*. Cette tension, entre persécution et attentisme, est l'objet de cet article.

À quel niveau se joue-t-elle ? Le système éducatif semble imposer une organisation te temporelle aux enseignants et aux élèves : programme structuré en années ou en cycles, structuration de l'année et de la semaine d'école, grille horaire attribuant des temps protégés aux disciplines. On pourrait en conclure que la structuration institutionnelle du temps scolaire contraint ou préfigure l'organisation du travail. En réalité, les choses sont plus complexes, pour au moins deux raisons :

- la structuration institutionnelle du temps scolaire, comme le programme qui lui correspond, laisse de larges marges d'interprétation ; dans cette mesure, l'organisation fine du temps dépend des modes d'organisation du travail adoptés par les enseignants, individuellement ou collectivement, dans leur sphère d'autonomie professionnelle ;
- à longue échéance, la structuration institutionnelle du temps scolaire se calque sur les pratiques des enseignants et le mode dominant d'organisation du travail dans les classes ; si la structuration du temps mettait de nombreux enseignants en difficulté, elle serait aménagée pour tenir compte des contraintes du travail quotidien.

Je me propose donc ici d'*analyser le temps scolaire à partir des pratiques et des problèmes d'organisation du travail*. J'adopterai en outre un angle de vue particulier : les pédagogies différenciées et les cycles d'apprentissage pluriannuels, innovations défendues dans de nombreux pays développés, appellent une autre organisation du travail scolaire, donc du temps, ce qui avive d'anciens dilemmes ou en crée de nouveaux.

ENTRE ATTENTISME ET PERSÉCUTION

Un jour, les élèves quittent l'école. Peut-être y retourneront-ils quelques années plus tard ou s'engageront-ils dans une formation destinée aux adultes. Une chose est sûre : plus ils quittent l'école faiblement instruits, blessés par des échecs successifs, brouillés avec le savoir, plus les chances de les retrouver en formation d'adultes s'amenuisent. À l'école, ils ont pris conscience, selon la formule de Bourdieu (1966), de leur « indignité culturelle », ils ont compris ou on leur a fait comprendre qu'ils « n'étaient pas faits pour les études ». L'école produit un paradoxe, un de plus : ceux qui tirent le moins de profit de la scolarité de base sont ceux qui ont à la fois le plus grand besoin et la plus faible envie de reprendre des études…

Il s'ensuit que les enseignants et responsables scolaires qui refusent le fatalisme de l'échec (CRESAS, 1981) ont intérêt à se soucier du temps qui passe et à *optimiser l'usage du temps qui reste*, notamment pour les élèves qui quitteront l'école avant d'avoir atteint un niveau suffisant pour affronter la vie qui les attend.

Plus un établissement ou un enseignant est conscient de la nécessité d'optimiser le temps qui reste, plus il vit dans un compte à rebours permanent. Cela peut devenir obsessionnel et générateur de stress, par exemple lorsque le souci de ne pas perdre de temps exerce une pression insupportable sur les élèves les moins rapides. L'école est souvent écartelée entre la peur de perdre du temps et la conscience des limites à respecter pour que la condition des élèves reste vivable. Selon les périodes, les pays, les âges, mais aussi les écoles et les enseignants, cette tension est plus ou moins forte. On bascule à l'extrême, d'un côté dans l'attentisme inefficace, de l'autre dans la persécution tout aussi stérile.

Persécution : ce vocable peut sembler inutilement dramatique. La persécution par le temps ne prend pas en général le sens le plus fort retenu par Robert (1999) : « Traitement injuste et cruel infligé avec acharnement ». La pratique correspond mieux au sens plus large, que Robert date de 1680 : « Mauvais traitement dont on est la victime ». Robert renvoie assimile persécution à maltraitance. Or, « maltraiter » c'est notamment : « Traiter avec rigueur, inhumanité. Brimer, malmener, rudoyer ».

D'une émission de la télévision belge, j'extrais le dialogue suivant entre un instituteur, qui mène l'interview, et deux enfants de dix ans. Ce ne sont pas ses élèves. Il les interroge, hors de leur classe, sur leurs camarades qui n'ont pas de difficultés :

> **Enfant A** – *Ils sont intelligents, alors ils sont en tête et nous on est à la queue. Alors, eux, quand ils ont fini ils demandent plus, ils demandent plus parce qu'ils aiment bien. Mais nous, si on est à la queue on est en retard, on est en retard, de plus en plus, puisque plus en plus qu'eux, ils avancent, plus en plus nous on reste au même point ben, il insiste, Monsieur, à travailler ; puisqu'il, Monsieur, il dit : « Ben c'est bien ça, une classe parfaite ». Mais nous, si on n'est pas parfait, on traîne derrière, on sait rien faire.*
>
> **Enfant B** – *On n'a pas le temps de… quand on a fini on n'a pas le temps de… de souffler un coup, tout de suite grammaire, faites grammaire, devoirs, grammaire.*
>
> **Enfant A** – *Des fois on n'a pas fini et il nous donne à achever pour la maison. Mais Valérie et Sébastien, ils ont fini, hein. Eux, ils sont contents, mais nous on est derrière. Parce que si ils ont fini, tant mieux, mais nous*

si on n'a pas fini c'est pour la maison et on fait autre chose ; alors les devoirs qu'on a quand on rentre chez soi, heu, c'est pas la joie. Moi des fois je reste jusqu'à huit heures pour faire mes devoirs.

Instituteur – *Tu penses qu'on en demande trop aux enfants ?*

Enfant A – *C'est pour qu'ils soient bien préparés pour l'année prochaine.*

Instituteur – *Donc c'est bien, vous souffrez mais c'est pour votre bien ?*

Enfant A – *On souffre pour notre bien mais on peut souffrir d'une autre manière. C'est pas souffrir parce qu'on a mal.*

Instituteur – *C'est quoi alors ?*

Enfant A – *C'est souffrir parce qu'on est débordé, parce ce qu'on en a marre de faire de trop ! Alors on aimerait bien ralentir mais ça, Monsieur, il ne comprend pas puisqu'il dit c'est comme… avant on travaillait tout doucement, mais on travaillait quatre heures en plus que nous. Mais Monsieur, avant il travaillait quatre heures en plus mais tout doucement. Alors maintenant il dit, alors maintenant il dit que…*

Enfant B – *On va perdre du temps.*

Enfant A – *C'est une sorte de révolution, tout doit aller plus vite. On n'a pas le temps à perdre et tout. Ben lui il se dit : « Ben les gosses, ils s'emmerdent jusque, jusqu'à six heures à l'école ». Alors lui il dit : « Trois heures et demie ça suffit mais alors il faut accélérer ! » Mais nous c'est tout le contraire pour nous qu'il faut : il faut travailler doucement, bien apprendre, tout doucement, calmement, et travailler jusqu'à six heures. Parce que trois heures et demie… mais on a deux heures et demie en moins alors il faut boulotter deux fois plus vite.*

Instituteur – *Tu aimerais des journées plus longues ?*

Enfant A – *Oui, et moins travailler… et travailler moins vite. Mais seulement Monsieur, il veut pas perdre cette idée, alors s'il nous demande de travailler plus longtemps, on ne pourra même pas achever sa phrase qu'il va nous dire : « Travaillez plus longtemps, mais plus vite ! » Mais ça va plus ça, hein !*

Ce dialogue illustre une souffrance qui souvent, hélas, n'accède pas à une verbalisation aussi lucide et se vit comme une tare plutôt que comme la résultante d'une organisation déraisonnable du travail. L'obsession de ne pas perdre de temps marginalise les élèves en difficulté et produit de l'échec, en édifiant un rapport au savoir qui ne peut que détourner d'une reprise des études. Les élèves lents et en échec se souviennent de l'invitation réitérée à avancer dans leur travail et dans le programme mieux que

du contenu des enseignements. La persécution n'est pas ici l'expression d'un quelconque sadisme. Il n'y a pas volonté de faire souffrir. « Monsieur » pense au contraire au bien de ses élèves. Il ne se rend probablement pas compte de la souffrance qu'engendre la pression qu'il exerce. Cela ne la rend pas moins réelle ! Et le sentiment d'agir pour le bien des élèves empêche la prise de conscience ou minimise les effets de la pression. N'oublions pas qu'une partie des éducateurs pensent encore que pour apprendre il faut souffrir !

En miroir, dans certaines classes qui se réclament des droits de l'enfant et des pédagogies nouvelles dans leurs acceptions les plus molles, on affecte une tranquillité sans faille, on « laisse du temps au temps », on « attend que cela se décroche ». C'est évidemment plus fréquent en début de scolarité. On observe le même « détachement » dans certaines filières de relégation, lorsqu'il n'y a « plus grand chose à perdre ».

Quel est le juste milieu ? Existe-t-il ? On sait que le *forcing* ne produit que du dressage, sans développement durable, mais on sait aussi qu'apprendre ne va pas sans phases de déséquilibre et de tension. « Si je roule à mon rythme, je ne roule pas », dit le Chat, juché sur une bicyclette. Ce personnage du dessinateur Philippe Gelück exprime une partie du dilemme de l'école ; en faisant violence aux « apprenants », on les empêche de construire des savoirs ; en les laissant tranquilles, on les en empêche aussi. Quelle est donc la bonne distance ?

On traite cette question, au moins implicitement, au moment de rédiger les programmes, puisqu'ils tracent un chemin censé correspondre à la progression d'un *élève standard*, variante scolaire du sujet épistémique de Piaget. Du seul fait d'entretenir cette fiction, on se trouve dans une impasse :

- si les programmes surestiment fortement l'élève moyen, ils engendrent des échecs massifs, laissant sur le bord du chemin tous ceux qui ne peuvent suivre l'allure imposée par des programmes exigeants et surchargés ;
- si, au contraire, les programmes sont calqués sur les rythmes des élèves les plus faibles, les meilleurs trépignent d'impatience et leurs parents montent aux barricades pour protester contre la « baisse du niveau », à moins qu'ils ne désertent une école publique accusée de « compromettre la formation des élites », pour aller grossir les effectifs d'établissements privés qui, sélectionnant leurs élèves à l'entrée, n'ont aucun mal à concilier rythme soutenu de progression et bon niveau de réussite ;
- si l'on conforme les programmes à un élève vraiment moyen, on produit l'échec des plus faibles sans stimuler suffisamment les meilleurs.

Le problème naît de l'insistance des systèmes éducatifs à faire entrer chaque élève dans le lit de Procuste d'une progression standard. Aussi longtemps qu'on ne répond à la diversité que par le redoublement ou une progression accélérée dans le cursus, on n'apporte qu'une réponse fruste et partielle au problème. Le redoublement est une mesure globalement inefficace (Crahay, 1996 ; Paul, 1996).

De nombreux systèmes éducatifs ont introduit depuis peu ou s'apprêtent actuellement à instituer des cycles d'apprentissage pluriannuels, qui paraissent offrir une solution plus souple et prometteuse en permettant une diversification « intelligente » des parcours de formation et des rythmes de progression. On peut espérer de la sorte placer moins d'élèves dans des situations absurdes, les uns parce qu'ils n'avancent pas et s'ennuient, les autres parce que cela va trop vite pour eux.

Le problème n'est pas entièrement résolu par la mise en place de telles structures. Elles ont cependant le mérite d'obliger à traiter ouvertement deux questions majeures :

- Comment induire et maintenir une tension optimale pour chacun ? Philippe Meirieu dit « Les différences, je ne les respecte pas, j'en tiens compte » (1995), signifiant par là que le respect absolu des différences enferme chacun dans sa culture et son identité d'origine et abdique la mission de l'école, qui est de déplacer les élèves. Cela vaut pour les différences de « rythme » comme pour les autres. Un pédagogue n'ayant qu'un élève et qui se sentirait entièrement libre de s'adapter entièrement serait déjà confronté à cette question.
- Comment éviter que les écarts entre élèves lents et élèves rapides se creusent au point d'être irréversibles ? Si la diversification des parcours amenait certains individus à maîtriser facilement à 12 ans ce que d'autres maîtriseront laborieusement à 24 ans, on aurait atteint une forme d'égalité des acquis, mais on voit bien qu'elle serait assez fictive, car les uns obtiendraient un titre universitaire au moment où les autres atteindraient enfin les objectifs de l'école primaire…

Les deux questions sont liées : pour optimiser le temps de parcours du programme de la scolarité de base, il faut trouver et maintenir une *tension optimale* tout au long de l'enfance et de l'adolescence, trouver un compromis acceptable entre persécution et attentisme. Notons que, dans des parcours diversifiés, le rapport au temps peut aussi persécuter les élèves les plus rapides : à force d'accélérer leur instruction au mépris de leur socialisation, de leur développement, de leur équilibre et de leur appartenance à un groupe d'âge, on crée d'autres souffrances. C'est le drame d'une partie

des enfants dit doués ou surdoués. L'attentisme est une menace plus insidieuse, car ses effets d'exclusion et de déni de soi ne se manifestent que beaucoup plus tard, lorsqu'on sort du cocon protecteur d'une classe ou d'une école.

Si le système éducatif dominait ces problèmes, cela se saurait. Au mieux, on peut progresser dans la façon de les poser. Si l'on renonce à s'abriter derrière l'idée que chaque enfant a un rythme « naturel » qu'il suffirait de « respecter », on en vient à penser que le rythme optimal d'apprentissage dépend certes de l'élève, mais tout autant des situations d'apprentissage et de la relation pédagogique dans lesquelles il se trouve projeté.

Il y a sans doute, pour un élève donné, une limite « psychobiologique » au rythme d'apprentissage, au-delà de laquelle on tombe dans le dressage et la violence. La médecine est confrontée à ce problème : la cicatrisation d'une plaie ou le processus d'ostéosynthèse après une fracture passent par des processus impossibles à accélérer au-delà d'un certain seuil : il faut, comme ont dit, que la nature fasse son travail ; la nature est ici d'ordre biophysico-chimique. En pédagogie, les limites incompressibles tiennent à la fois au temps de développement, pour tous les apprentissages qui sont à la limite de la zone proximale, et au temps de réorganisation ou d'affinement des concepts, des connaissances, des émotions ou des gestes dans l'esprit et dans le corps de l'apprenant. Nous en savons évidemment beaucoup moins sur ces rythmes que sur ceux qui intéressent la médecine.

Peut-on s'approcher davantage de cette limite, par une prise en charge plus fine, soutenue et pertinente des élèves ? C'est un problème bien connu en médecine mais aussi dans tous les métiers où, tout en restant dépendant de la nature ou de processus endogènes, on peut infléchir ou accélérer l'évolution spontanée en intervenant à bon escient. Comme les éleveurs ou les cultivateurs sont attentifs à l'évolution de leurs bêtes ou de leurs plantations, un médecin suit de près l'évolution de ses patients. Pour optimiser l'évolution, un professionnel de l'intervention sur des systèmes vivants ayant leur dynamique propre doit savoir où en sont les choses et que faire pour accélérer ou infléchir le processus sans prendre de risques inconsidérés.

On a donc affaire à deux ressources complémentaires :

- d'une part, des *compétences* qui permettent d'observer, d'apprécier, de décider d'un traitement en connaissance de cause ;
- d'autre part, une *organisation du travail* qui permette d'observer et d'intervenir aussi souvent et aussi adéquatement qu'il le faut pour optimiser le processus.

Sur ce second point, on a affaire notamment à une question de ressources et de surcharge cognitive. Un médecin militaire qui, sur le théâtre

d'un conflit, doit s'occuper à lui seul de dizaines de blessés ne pourra poser pour chacun un diagnostic pointu, prendre une option thérapeutique sereine et faire un suivi efficace : le décalage est trop grand entre le nombre de problèmes à traiter et la capacité de traitement disponible, si bien qu'il va soit abandonner une partie des patients à leur sort – de façon raisonnée ou aléatoire – soit prendre soin de chacun de façon rapide, donc superficielle et souvent insuffisante. Même et surtout dans ces conditions extrêmes, la compétence professionnelle fera une différence, si elle ne suffit pas à garantir un miracle. On sait en même temps qu'avoir tout son temps pour soigner un seul blessé grave ne donnera guère de résultats si l'on n'a pas une formation médicale suffisante.

En pédagogie, du moins si l'on rêve d'individualiser les traitements, on se trouve plus proche de la médecine militaire ou d'urgence que de la pratique de la médecine de ville. La dispersion des forces et le nombre de fronts à assumer en parallèle peuvent donner l'impression que le système éducatif manque avant tout de forces. Les enseignants disent volontiers : « Ah, si j'avais tout mon temps pour prendre en charge tel élève, tout irait beaucoup mieux. » On peut questionner cette évidence : un médecin médiocre le reste, même s'il n'a qu'un patient. Un enseignant qui ne sait ni observer ni intervenir finement sur les processus d'apprentissage ne fera guère de prodiges si on lui confie un seul élève.

Il reste que si chaque enseignant avait intégralement la compétence d'optimiser les processus d'apprentissage, il devrait encore parvenir à la mettre en œuvre au profit d'un grand nombre d'élèves, dans des conditions d'encadrement qui vont en se dégradant dans l'état actuel des budgets de l'éducation scolaire. À moins d'une improbable embellie économique, les seules variables changeables sont la formation des enseignants et l'organisation du travail au sein de chaque établissement.

Aucun de ces facteurs ne peut entièrement se substituer à l'autre. Le travailleur le plus compétent ne peut neutraliser les effets désastreux d'une organisation du travail qui le priverait des informations, des outils, des occasions, des coopérations et de l'autonomie sans lesquelles ses compétences ne peuvent se déployer. À l'inverse, une bonne organisation du travail peut rendre plus efficace, mais dans certaines limites, des travailleurs de compétences assez moyennes. Encore faut-il qu'elles soient bien utilisées, que le travail soit intelligemment conçu et partagé, bien encadré et enrichi à bon escient par l'appel à des expertises plus pointues et plus rares.

Ces facteurs peuvent s'influencer réciproquement à moyen terme : l'organisation même du travail peut fortement contribuer à *développer* des compétences nouvelles. Contrairement à ce qu'on imagine souvent, elle n'est pas entièrement dépendante des compétences initiales des acteurs, elle

peut les transformer et les rapprocher d'un optimum, à certaines conditions qui renvoient aux notions d'organisation qualifiante ou apprenante (Zarifian, 1999). Dans l'autre sens, les compétences initiales des acteurs les préparent inégalement à analyser et améliorer l'organisation du travail, soit parce qu'elle est directement sous leur contrôle, soit parce qu'ils peuvent faire des propositions, dans l'esprit par exemple des cercles et démarche de qualité.

J'examinerai dans la suite de cet article trois aspects :

1. Les connaissances et compétences requises pour optimiser les processus d'apprentissage scolaire.
2. L'idée de donner plus de temps aux élèves lents et les impasses où elle mène.
3. L'optimisation de l'emploi du temps scolaire et l'organisation du travail.

Je reviendrai plus globalement, dans la conclusion, sur la gestion du temps qui reste entre flux poussés et flux tendus et sur le rapport au temps dans une perspective de lutte contre les inégalités devant l'école.

1. *SAVOIR OPTIMISER LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE*

Optimiser les processus d'apprentissage, c'est intervenir à bon escient pour infléchir leur déroulement. Cela rejoint ma conception de la pédagogie différenciée. Pour moi, « différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 1995, p. 29). C'est à la fois aussi simple à comprendre et très difficile à faire.

Le premier niveau d'optimisation touche à l'activité et à l'engagement intellectuel dans une tâche précise. La présence en classe n'est pas le gage des acquisitions et on ne saurait s'en contenter que dans la perspective du gardiennage. L'école a de plus hautes ambitions. Toutefois, si l'on s'attache à suivre de près les faits et gestes d'un élève durant une certaine période, on constatera qu'il est très souvent inactif, alors même que l'on se trouve dans un temps d'enseignement et que l'enseignant a l'impression que chacun travaille. On revient à ce que les Anglo-Saxons ont appelé *time on task*. Si, durant une journée ou une semaine d'école, le temps investi dans des tâches susceptibles d'engendrer des apprentissages est faible, il est

inutile de chercher plus loin les sources de l'échec. Si l'école veut optimiser l'emploi du temps qui reste, elle a intérêt à traquer les temps d'inactivité, les temps morts, les temps étrangers aux apprentissages.

Il ne suffit pas de traquer les « pertes de temps » objectives, car l'emploi optimal du temps dépend du sens des savoirs et du travail pour les apprenants (Perrenoud, 1994). Pour être actif, intellectuellement, il faut être disponible et trouver un minimum d'*intérêt* à dépenser de l'énergie, à se confronter à une tâche exigeante. Rendre l'élève actif (Perrenoud, 1996b), c'est donc jouer sur son désir de savoir (Delannoy, 1997), mais aussi sur le sens du travail et des savoirs scolaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Or, le sens se construit différemment non seulement selon l'origine sociale, mais selon les moments, les contextes, les partenaires, les personnes, les relations. La différenciation de l'action pédagogique portera sur le rapport au savoir et à la tâche avant même de porter sur sa difficulté, son cadrage ou son étayage. En amont, on peut encore rappeler l'importance de conditions plus élémentaires pour apprendre : se sentir en sécurité, estimé, aimé, capable d'apprendre (Perrenoud, 1999b).

Cette stratégie atteint des limites, à la fois parce que l'énergie des élèves n'est pas inépuisable, parce que le sens n'est jamais donné « une fois pour toutes », en amont de l'activité et parce que l'activité elle-même ne suffit pas. Toute activité n'induit pas des apprentissages, et encore moins les apprentissages scolaires souhaités. Une situation n'est productrice d'apprentissage que si elle confronte l'apprenant à un « défi surmontable ». Si l'apprentissage suppose une avancée du développement intellectuel, la tâche devra se situer dans ce que Vygotsky (1985) a appelé la « zone de proche développement ». Autrement dit, travailler les fractions ordinaires peut avoir du sens même pour les élèves qui ne maîtrisent pas totalement les opérations formelles ; cela les aidera même à y parvenir. Il est en revanche absurde de proposer une telle tâche à des élèves pour lesquels la maîtrise des opérations formelles est encore lointaine et ne saurait être provoquée par la simple confrontation à des problèmes qui « les dépassent ». L'apport de Vygotsky est important. Il signifie que, contrairement à ce qu'une stricte orthodoxie piagétienne pouvait sous-entendre, il n'est pas nécessaire de faire du développement opératoire un préalable absolu aux apprentissages scolaires, que ces derniers peuvent au contraire stimuler le développement. Cela ne fonctionne toutefois que dans certaines limites et l'optimisation des processus d'apprentissage consiste notamment à renoncer aux tâches qui se situent au-delà de la zone de proche développement, ou à les aménager en conséquence, par exemple par un étayage substantiel.

La prise en compte du développement intellectuel n'est pas la seule contrainte. Même lorsque le niveau de développement requis est atteint,

tout apprentissage s'ancre dans des acquis préalables et un rapport au savoir qui, s'ils font défaut ou obstacle, empêchent d'apprendre, aussi sûrement qu'un développement intellectuel inadéquat. Un enseignement de physique théorique n'aura aucune efficacité, quelle que soit l'intelligence de ses destinataires, s'ils ne possèdent pas les *structures d'accueil* et les *codes* nécessaires, autrement dit une culture scientifique de base et des notions de physique assez pointues.

Bien entendu, le même enseignement n'apprendra rien aux physiciens les mieux formés, même s'ils suivent le cours avec attention. L'activité intellectuelle ne produit des apprentissages que si elle exige et permet à la fois un *dépassement* de l'état initial des savoirs. Il n'est sans doute jamais inutile de consolider et d'exercer ce que l'on sait, mais dans ce cas, l'activité est de faible rendement en termes d'apprentissages nouveaux.

À l'école, selon les moments ou les élèves, on pêche soit par excès, soit par défaut. Certains élèves – y compris parmi les plus faibles – sont par moments confrontés à des tâches répétitives qui ne les font plus guère progresser ; à d'autres occasions, il n'apprennent pas davantage pour la raison inverse : ils ne comprennent même pas la question et n'ont aucune idée de la façon de s'en saisir ou même d'exprimer leur désarroi.

L'écart entre la tâche et les moyens qu'a l'élève de s'en saisir est bien entendu l'un des ingrédients du *sens* de la situation et du travail scolaire (Perrenoud, 1994), qui fluctue au gré des obstacles rencontrés lorsqu'on se confronte à la tâche. On peut « embarquer » des élèves dans une énigme intrigante ou une activité de prime abord séduisante. Leur enthousiasme ne sera qu'un feu de paille si, une fois « au pied du mur », ils n'ont aucun moyen de comprendre le problème et de le travailler et, peu à peu, de le résoudre. C'est là que l'étayage et la régulation interactive jouent un rôle décisif. C'est pourquoi il n'est pas raisonnable de penser qu'on peut calibrer entièrement les tâches en amont. C'est pourquoi Meirieu (1995) a plaidé pour une différenciation *interne* aux situations : il émet les doutes les plus vifs sur une conception de la différenciation qui consisterait à cerner au préalable les caractéristiques de l'élève pour lui proposer des tâches sur mesure.

Autrement dit, l'idéal de la différenciation dans cette perspective serait de pouvoir faire passer, en préalable, une série de tests qui permettraient d'identifier, pour un élève donné, son niveau de développement cognitif, son rapport social au savoir, la nature de ses stratégies personnelles d'apprentissage, son rapport avec les adultes, s'il s'entend mieux avec un homme ou une femme, s'il travaille mieux avec un jeune ou un vieux, toute une série de tests qui permettraient de cerner une sorte de profil psychopédagogique. Et, à partir de ces tests-là, on produirait un ensemble

d'outils pédagogiques qui seraient adaptés d'une manière précise aux besoins d'un individu donné, tels qu'ils auraient été évalués par ces tests préalables. Cette tendance est dominante dans la pédagogie différenciée et, au départ, on la trouve très présente chez des gens comme Claparède qui, dans « l'école sur mesure », défend extrêmement vigoureusement ce point de vue. C'est une tendance qu'on va voir reprise chez un certain nombre de gens qui s'inscrivent dans la mouvance de Skinner et de l'enseignement programmé, et elle est également présente aujourd'hui dans un certain nombre de travaux qui sont effectués autour d'une certaine conception de la pédagogie de la maîtrise.

Pour ma part, c'est une conception de la différenciation que je considère comme impossible et dangereuse. Impossible parce qu'elle suppose la connaissance préalable de l'élève. Or, ce qui caractérise précisément la pédagogie, c'est qu'il n'y a jamais de connaissance préalable de l'élève ; on ne connaît l'élève qu'après avoir travaillé avec lui. « Comment saurais-je s'il est musicien, disait Alain, tant que je n'aurais pas tenté de lui apprendre à jouer du piano ? Et comment saurais-je si j'ai fini d'explorer toutes les méthodes qui lui permettraient d'apprendre à jouer du piano ? » Autrement dit, une des caractéristiques essentielles de la pédagogie, c'est que la plupart des connaissances que nous avons sur l'élève viennent de nos initiatives, de notre action à l'égard de l'élève. La pédagogie a cette caractéristique que la connaissance sur l'élève est produite par l'interaction que j'engage avec lui : je ne sais pas si l'élève avec lequel je vais travailler va réagir de telle ou telle manière à ce que je vais lui proposer, tant que je ne le lui ai pas proposé et je ne le sais pas parce que ce que je vais lui proposer ne peut pas être déduit mécaniquement d'une analyse de ses besoins, puisque cela ressort de mon inventivité didactique (Meirieu, 1995, p. 13-14).

Cette position ne diminue en rien, au contraire, l'exigence d'une compétence d'observation fine des élèves. Mais cette observation ne porte pas sur des *prédicteurs* de la réussite, mais sur les obstacles qui surgissent au gré de la *confrontation* de l'élève à une tâche difficile. Bien entendu, personne ne plaide pour des tâches proposées au hasard. Il reste indispensable d'anticiper les difficultés et de ne pas placer délibérément les élèves devant des « missions impossibles » ou des exercices vides de sens et n'amenant aucun progrès. L'accent mis sur la régulation interactive, l'étayage et l'intervention en situation dissuadent toutefois de mettre des espoirs démesurés dans l'anticipation des obstacles et l'orientation infaillible des élèves vers des tâches optimales. L'anticipation la plus pointue ne dispense pas de la régulation ; au mieux, elle lui permet de se concentrer sur l'essentiel.

L'adhésion a une conception interactive de la différenciation a des incidences majeures sur l'organisation du travail et la gestion de classe. J'y

reviendrai. Notons d'abord qu'elle appelle des compétences didactiques pointues, qui renvoient aux thèmes démarches de l'école nouvelle – démarches de projet, pédagogie de la découverte, démarche expérimentale et pragmatique, pédagogie coopérative, rôle formateur du travail – aussi bien qu'aux apports plus récents et pointus :

- ➢ d'une part, de la didactique des disciplines et des sciences de l'éducation, notamment autour des situations-problèmes et du travail sur les objectifs-obstacles (Alstolfi, 1992, 1997, 1998 ; Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997 ; Martinand, 1989, 1995 ; Meirieu, 1989a, 1989b, 1990) ;
- ➢ d'autre part, des mouvements pédagogiques centrés sur les démarches d'auto-socio-construction des savoirs (Bassis, 1998 ; Groupe français d'éducation nouvelle, 1996 ; Vellas, 1996, 1999, 2000).

On saisit facilement que l'essentiel des gains possibles passe par une formation plus pointue des enseignants dans le champ de la construction et de la régulation de situations d'apprentissage. Accélérer les processus d'apprentissage, c'est optimiser les décisions pédagogiques, donc former et professionnaliser davantage les enseignants. Il importe sans doute de leur proposer de bons outils, des moyens d'enseignement bien conçus, des grilles d'évaluation praticables et surtout des objectifs qui soient de vrais outils de pilotage des progressions individuelles. Ces outils n'auront d'effets que maniés par des professionnels de haut niveau, qui sachent les choisir à bon escient, les adapter, voire s'en détacher. L'observation formative, la régulation interactive dépendent d'abord de la perspicacité, de la rapidité de raisonnement et de réaction, des intuitions et des savoirs, bref des compétences et des postures des enseignants.

Je dis cela sans jeter la pierre à quiconque : aux médecins de Molière, on pouvait reprocher leur suffisance et leur volonté de paraître plus compétents qu'ils n'étaient. Il aurait été injuste de les rendre responsables de l'état historique des savoirs de l'époque et donc des lacunes de leur formation. Du temps de Molière, c'est la médecine qui était peu efficace, plutôt que tel ou tel médecin.

On se trouve, en éducation, dans une situation à certains égards comparable. On ne dispose pas aujourd'hui de toutes les connaissances requises pour optimiser la tension entre les objectifs et l'apprenant. Cela tient au développement insuffisant des sciences humaines. Nul ne peut accélérer l'histoire par décret, mais il serait trop facile d'invoquer la fatalité : la recherche en éducation reste le parent pauvre dans de nombreux systèmes éducatifs, la formation des enseignants est la plupart du temps en retard sur les acquis de la recherche et, surtout, demeure prisonnière des carcans disciplinaires et de l'hypertrophie des savoirs à enseigner. Je ne

soutiendrai donc pas que nul n'est responsable de l'état actuel des pratiques. Et chacun porte une part de la responsabilité collective, y compris les enseignants qui résistent à la formation, les formateurs qui font l'impasse sur ce qu'ils ne maîtrisent pas, les chercheurs qui protègent leur splendide isolement. Il serait en revanche absurde de demander à chacun d'avancer plus vite que le métier lui-même. L'état de l'art est un construit collectif.

On peut en revanche regretter le peu de partage des savoirs experts construits sur le terrain par des praticiens réflexifs et le peu d'usage des acquis limités mais réels des sciences humaines par la majorité des enseignants, notamment au secondaire. On se trouve donc dans une situation doublement défavorable : les professionnels et les chercheurs les plus pointus sont très loin d'avoir fait le tour de la question ; or, le système éducatif ne se sert même pas de leurs premiers acquis, à en juger par les offres et les dispositifs de formation et de diffusion des savoirs, ce qui ne stimule pas le développement des savoirs experts et de la recherche… Rompre ce cercle vicieux est un enjeu majeur, dans le champ de la formation et de la professionnalisation des enseignants, et de leur rapport aux sciences humaines et à la recherche en éducation.

Tout en tentant d'infléchir les formations, cherchons, identifier plus précisément les savoirs et compétences en jeu dans l'optimisation des situations et processus d'apprentissage, dans le registre de la didactique comme de l'organisation du travail.

2. *DONNER PLUS DE TEMPS AUX ÉLÈVES LENTS ?*

Chevallard (1991) a souligné le décalage entre le temps de l'enseignement et le temps de l'apprentissage en mathématiques. Souvent, alors que l'enseignant croit travailler telle notion, c'est une autre idée que l'élève comprend enfin, alors qu'elle appartient au programme des années antérieures. C'est l'une des raisons de rompre avec la structuration des programmes en étapes annuelles. Aucun savoir important ne se construit en une seule année. Maîtriser la continuité, c'est assurer un suivi cohérent des apprenants et des apprentissages sur plusieurs années, qui correspondent à ce qu'on appelle un *cycle d'apprentissage pluriannuel*. Sur le papier, cette cohérence du suivi n'est pas incompatible avec la succession de degrés annuels confiés à des enseignants différents, pour peu qu'ils partagent les mêmes objectifs, adoptent des démarches proches et accueillent les élèves *tels qu'ils sont* pour continuer le travail entrepris dans la classe précédente. On peut craindre qu'en pratique cette continuité ne soit pas la règle.

Un cycle d'apprentissage ne l'assure pas magiquement. Il n'induit aucun progrès si les enseignants se partagent les années et reconstituent des degrés informels et invisibles, pour que rien ne change. C'est hélas un scénario possible. Pour s'en éloigner, il importe de considérer un cycle comme un *unique espace-temps de formation*, confié de préférence à une équipe, qui en dispose à son gré pour atteindre des objectifs de fin de cycle et rend des comptes sur ce seul critère. Dès le moment où, pour préserver l'autonomie traditionnelle de chacun, on découpe à nouveaux ces objectifs en étapes annuelles, en attribuant une tranche à chacun, on perd le principal bénéfice d'un cycle d'apprentissage : permettre des progressions diversifiées, en fixant le « rendez-vous » assez loin dans le temps pour autoriser cette « dispersion » sans compromettre l'égalité des acquis de base en fin de cycle. C'est pourquoi les cycles de trois ou quatre ans sont sans doute plus intéressants que ceux de deux ans : cette longue durée éloigne plus encore l'échéance et, en même temps, impose presque « naturellement » un travail en équipe et une autre organisation du travail.

L'instauration de cycles ne règle pas *ipso facto* la question de la durée du parcours pour les élèves. Certes, si l'on assortit un cycle de quatre ans d'objectifs spécifiques, cela veut dire qu'on espère et qu'on pense qu'une partie importante des élèves pourront atteindre ces objectifs en quatre ans ou, plus modestement, pourront s'en rapprocher suffisamment pour qu'on ose les laisser progresser au cycle suivant. Cela ne dit pas encore si l'on va autoriser les plus rapides à parcourir le cycle en trois ans et les plus longs à y rester cinq ans, voire davantage.

Coexistent, sur ce point, deux positions extrêmes. Pour les uns, le fondement même des cycles est d'autoriser des parcours de durée inégale, considérant que c'est LA réponse à l'hétérogénéité des rythmes et des niveaux. On rompt alors avec le redoublement proprement dit, mais on maintient des vitesses inégales de progression dans le cursus, certains élèves « gagnant » un ou deux ans sur le cursus « normal », d'autres « perdant » le même nombre d'années.

La position inverse consiste à dire : la scolarité a la même durée pour tous, donc *tous* les élèves passent quatre ans dans un cycle de quatre ans, ni plus, ni moins. On admettra dans ce cas que certains élèves atteindront les objectifs de fin de cycle de justesse, *in extremis* et auront besoin d'une consolidation, alors que d'autres les auront, au même âge, atteints confortablement, en élargissant leurs acquis grâce à des options ou d'autres activités de développement.

On peut se rallier à cette seconde vision pour des raisons liées au respect des âges de la vie, à la solidarité des générations, considérant que l'école publique n'est pas là pour faire progresser chacun le plus vite

possible, mais pour éduquer et instruire *ensemble* ceux qui ont le même âge et grandissent ensemble. Tout en adhérant à cet argument, je développerai une autre raison : une durée standard de parcours est la seule façon de *s'obliger à rechercher d'autres axes de différenciation*. Il n'est donc pas question de prendre son parti des inégalités, mais de différencier selon d'autres axes que le temps, de sorte que tous les élèves atteignent les objectifs en un nombre égal d'années.

La possibilité de prolonger d'un ou deux ans le séjour de certains élèves dans un cycle ne peut que favoriser la réinvention d'une forme déguisée de redoublement (Allal, 1995) et surtout de fatalisme. Sachant que les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs au bout de quatre ans auront une année supplémentaire, il est humain que les enseignants, les parents et les élèves comptent sur cette possibilité et l'intègrent à leur plan si l'enfant est en difficulté dès le début d'un cycle. On dira : « Bah, ne rêvons pas, il le fera en une année de plus. Ce n'est pas un drame. »

S'interdire cette « facilité », est-ce faire un saut dans la pensée magique ? Nullement. C'est une façon délibérée et qui doit être assumée collectivement et institutionnellement de *se lier les mains* pour ne pas suivre *la plus forte pente* de tout système éducatif. On sait que les joueurs invétérés peuvent – librement – demander qu'on leur interdise l'entrée des maisons de jeu, pour les aider à ne pas succomber à la tentation. On se trouve ici dans un cas de figure un peu semblable : *s'interdire* l'allongement du parcours pour *s'obliger* à chercher d'autres manières de différencier. Cela ne doit pas conduire à une absurde rigidité : le temps passé dans un cycle d'apprentissage devrait pouvoir être allongé ou abrégé à titre *exceptionnel*, pour tenir compte de situations singulières.

À cet égard, les cycles de deux ans rendent la tâche paradoxalement plus facile, car on voit bien qu'on ne peut autoriser à parcourir chaque cycle en un ou trois ans. Il est en effet exclu que la durée totale de la scolarité obligatoire varie par exemple de cinq à quinze ans, les plus « doués » parcourant chaque cycle en un an, les plus lents restant trois ans dans chacun… La question est alors de savoir à quel stade du cursus l'allongement ou son contraire se justifient. Dès lors qu'un seul cycle peut bénéficier d'une dérogation, tous peuvent aussi bien s'en passer !

Quelle que soit la longueur des cycles, il reste à s'organiser pour rendre possible un parcours de durée standard pour l'immense majorité des élèves. Ce qui pose une question cruciale et difficile : si l'on ne peut faire varier la durée du parcours, que peut-on faire varier pour tenir compte des différences entre élèves sans les transformer en inégalités ?

On peut jusqu'à un certain point faire varier les objectifs, mais c'est une voie piégée. Sans doute, dans le curriculum, tous les chapitres n'ont-ils pas la même importance. On peut donc renoncer à certains acquis sans compromettre l'avenir scolaire des élèves, alors que d'autres sont des fondements pour les études ultérieures ou des outils indispensables dans la vie.

Sur ce point, il importe que le système définisse les *acquis essentiels* de façon rigoureuse et concertée, faute de quoi chacun taillera à sa manière dans les programmes ou, faisant courir tous les lièvres aux élèves lents, les condamnera à n'en attraper aucun. C'est pourquoi les objectifs de fin de cycle ne peuvent être la simple addition des programmes des degrés annuels réunis dans le même cycle. Rédiger des objectifs de fin de cycle, c'est sortir de la logique d'une programmation institutionnelle des étapes intermédiaires, pour *remettre la planification des progressions aux équipes d'enseignants*. C'est surtout *se centrer sur l'essentiel*.

Cette entreprise a des limites : les deuils de certains contenus sont douloureux et les groupes disciplinaires montent la garde. On peut du coup craindre divers effets pervers :

- ➢ un appauvrissement du curriculum commun, notamment du côté des arts, de la musique, des travaux manuels, des sciences naturelles et humaines, bref de tout ce qui n'apparaît pas le socle incontournable des études longues ; mathématiques, langue maternelle, langues secondes ;
- ➢ un enrichissement sauvage du curriculum des élèves les plus rapides qui aboutirait finalement à favoriser les favorisés, soit parce qu'on leur permet d'aborder par anticipation les contenus du cycle suivant, soit parce qu'on leur propose des activités de développement qui creusent les écarts encore plus que les activités scolaires les plus classiques ;
- ➢ éventuellement, un appauvrissement tout aussi sauvage des essentiels pour les élèves lents ou en difficulté, finalement réduits à apprendre constamment des notions ou des opérations élémentaires, sans accéder véritablement aux savoirs et à une culture plus large.

C'est pourquoi il est indispensable d'accompagner les cycles d'une réécriture du curriculum en termes d'objectifs de fin de cycle et de choisir le langage des compétences et des notions-noyaux plutôt que l'énoncé encyclopédique de tout ce qu'il faut avoir « vu ». Cela ne suffira pas à mettre les élèves à égalité. En fait, la principale vertu de ces objectifs est de donner des *références précises et partagées* pour le pilotage des progressions individualisées. La clarification des objectifs et leur centration sur l'essentiel ne sont que des *conditions nécessaires* d'une pédagogie différenciée.

Quels sont alors les véritables ressources de différenciation ? Si l'on s'interdit d'ajouter des années, on pourrait envisager de jouer sur une autre dimension du *temps* : le temps passé en classe, le temps de travail à la maison. Si tous les élèves passent 25 ou 30 heures par semaine en classe, durant le même nombre d'années et le même nombre de semaines par an, il est évident que, quels que soient les objectifs, les plus rapides avanceront plus vite que les autres. Si l'on donne le départ d'une course, que chacun court aussi vite qu'il le peut et qu'on arrête chacun après trois minutes, on ne s'étonnera pas que les positions atteintes à ce moment reflètent assez exactement la hiérarchie des forces.

Si l'école avait pour seule logique de faire atteindre certains objectifs de développement et d'apprentissage à un certain âge, elle n'aurait pas besoin de scolariser les élèves durant le même nombre d'heures. Si l'on ne peut ou ne veut pas faire varier le nombre d'années de scolarité, on pourrait faire varier le nombre de semaines d'école dans l'année ou d'heures d'étude dans la semaine. Dans une certaine mesure, c'est bien ce qui se passe : les élèves en difficulté sont envoyés en cours d'appui, ils passent plus de temps que les autres à faire leurs devoirs et notamment à achever le travail commencé en classe ; si le temps d'accueil est souple, ils sont souvent invités à rejoindre l'école au plus vite, pour « ne pas perdre une minute » et bénéficier d'une prise en charge plus individualisée. Si bien que la semaine d'un élève lent est en réalité plus longue que celle d'un élève rapide. L'ennui, c'est qu'on a calibré les programmes de sorte que, pour atteindre les objectifs, il faille au moins 25, 30 ou 35 heures à un élève moyen, selon les ordres d'enseignement et les traditions nationales. Si l'on ajoute les activités parascolaires et les devoirs, on arrive à des semaines plus lourdes que celles de la plupart des salariés. Ce qui signifie que la marge est faible, qu'on flirte avec l'*overdose* et que différencier en allongeant les heures de présence des élèves lents ou faibles ne peut que contribuer à accroître leur fatigue, leur dégoût et leurs ruses pour résister à cette pression.

Si l'école adoptait des objectifs exigeant les horaires *actuels* pour les élèves *faibles, le* même résultat pourrait être atteint en nettement moins d'heures pour les autres. On voit surgir immédiatement divers obstacles classiques :

- l'école a une fonction de gardiennage ; que feraient les parents des enfants rapides, s'ils n'allaient à l'école que deux jours par semaine ou seulement le matin ?
- les parents des élèves rapides exercent une forte pression pour qu'ils travaillent autant, voire davantage que les autres, pour « avancer plus vite » ; si l'école publique adoptait des semaines calquées sur les besoins des élèves moyens ou faibles, ces parents

mettraient leurs enfants dans des écoles privées ou leur feraient l'école à la maison ;

- ➢ les enseignants habitués à gérer une classe stable se feraient difficilement à l'idée que sa géométrie est désormais variable ; peut-être n'apprécieraient-ils pas de se retrouver, pour un tiers du temps, avec les élèves les moins vifs et les moins gratifiants ;
- ➢ enfin, les élèves eux-mêmes résisteraient, les uns se sentant injustement exclus alors qu'ils voudraient rester, les autres injustement retenus alors qu'ils voudraient partir…

Tous les acteurs s'accorderaient en outre pour trouver détestable une école stigmatisant aussi visiblement les élèves lents et donnant du temps libre aux élèves rapides. Il y a donc peu de chances qu'on aille vers des horaires diversifiés, pour des raisons intelligibles, mais qui s'éloignent toutes d'une stricte rationalité pédagogique. À quelqu'un qui veut apprendre à conduire, à skier, à jouer d'un instrument, on propose un temps de formation *individualisé*, en fonction de ses acquis de départ, de son rythme de progression, de ses ambitions. Il n'y a que l'école pour estimer que les mêmes objectifs peuvent être atteints dans le même temps par des élèves différents. Sa seule flexibilité, paradoxalement, se compte par années entières ! Qu'un enfant passe une année de sa vie à redoubler entièrement un degré, sans efficacité garantie, fait apparemment moins scandale que de libérer quelques heures par semaine les élèves les plus rapides. L'école s'interdit en quelque sorte le registre le plus évident dans toutes les autres activités finalisées : la durée du traitement nécessaire pour atteindre un résultat défini. Cela pour de bonnes et de moins bonnes raisons. De bonnes lorsqu'il s'agit de ne pas stigmatiser des enfants, de moins bonnes lorsqu'on vise une équité apparente, une gestion plus simple des publics scolarisés ou lorsqu'on transforme l'école en coûteuse garderie…

3. *L'EMPLOI OPTIMAL DU TEMPS SCOLAIRE ET L'ORGANISATION DU TRAVAIL*

Explorons donc d'autres registres de différenciation, touchant non au nombre d'années, de semaines ou d'heures passées à l'école, mais à l'emploi plus ou moins heureux de ce temps jugé « sacré ». On rejoint alors, d'une façon explicite ou voilée, la question du rendement : comment, dans le même temps, optimiser un travail productif ? La question se pose dans les autres sphères de l'activité humaine, notamment dans le travail, en particulier lorsqu'il y a des enjeux de concurrence. Les artisans traditionnels peuvent encore dire : « Ce sera fini quand ce sera fini. » S'ils ont un talent

irremplaçable, ils conserveront des clients. Dans le cas contraire, on se passera de leurs services. Dans toutes les entreprises, on a cherché, bien avant le taylorisme, à accroître l'efficience ou le rendement du travail, autrement dit le rapport entre le temps et la production. On n'accorde davantage de temps à un processus de production que lorsqu'on a atteint les limites des autres façons d'accroître le rendement.

Or, gagner du temps, c'est, en tout cas dans les métiers faiblement qualifiés, accroître les cadences, donc, à salaires constants, l'exploitation des travailleurs. On comprend que l'extension de cette perspective à l'école ne suscite guère d'enthousiasme, surtout dans une époque où le système éducatif se vit comme l'un des derniers remparts contre la société marchande, la compétition, le productivisme et l'aliénation par le travail. De plus, il n'y a aucune raison de penser qu'accroître les cadences (faire plus d'exercices, par exemple) augmenterait en proportion les apprentissages. Il s'agirait plutôt de « densifier » l'emploi du temps, d'éliminer les temps morts et les activités inutiles, d'accroître la pertinence et le sens des tâches et des régulations. Même alors, on peut heurter une forme d'humanisme et exercer une pression incompatible avec le respect de l'enfant et de ses droits…

Où l'identification de ces divers obstacles nous mène-t-elle ? Si l'on ne veut pas jouer sur les heures d'études, si l'on ne veut pas optimiser l'emploi du temps dans le travail scolaire, il faut renoncer à lutter contre l'échec scolaire par une pédagogie différenciée et accepter que l'école, génération après génération, transforme les différences initiales en inégalités d'apprentissage et de réussite scolaires. Je propose donc de ne pas se voiler la face, de ne pas perdre de vue des aspects humains, de ne pas prendre modèle sur le monde de l'entreprise, mais de regarder les choses lucidement : si l'on souhaite que les élèves les plus lents atteignent les mêmes maîtrises que les élèves rapides, en autant d'années, en passant *grosso modo* le même nombre d'heures à l'école, la seule variable changeable, c'est l'*emploi* de ce temps standard.

Plus précisément, il faut viser ce qu'on appellera faute de mieux une *optimisation* de cet emploi du temps, donc des décisions et des activités. On rejoint ici le thème de la compétence : toutes choses égales, c'est évidemment l'acteur le plus compétent qui comprend le plus vite, décide le plus vite, agit le plus vite, régule le plus vite sans perdre pour autant en qualité. On sait qu'on peut se servir de l'informatique comme d'un escalier roulant : soit pour aller plus vite avec la même dépense d'énergie, soit pour dépenser moins d'énergie pour le même résultat. La compétence joue le même rôle : elle permet de faire la même chose plus vite ou, dans le même temps, de faire mieux, qualitativement ou quantitativement.

On peut aussi penser l'*organisation du travail* dans la même perspective. Ce langage n'est pas habituel dans le monde scolaire. On évoque la même préoccupation en parlant plutôt de « gestion de classe ». Cette expression a deux limites cependant :

- ➢ on confirme l'espace de la classe comme espace principal de travail, contrainte dont les cycles d'apprentissage permettent précisément de s'affranchir ;
- ➢ on retombe sur des problèmes assez convenus : l'organisation de l'espace, les règles de vie, la discipline, la grille horaire, la distribution des tâches utiles, le rôle d'un éventuel conseil de classe.

Je parlerai donc d'organisation du travail, au sens strict (Perrenoud, 2000), sans pour autant calquer l'école sur l'entreprise. Ce n'est qu'une autre façon de poser les problèmes. Les réponses dépendent des enjeux et des autres valeurs à sauvegarder. C'est des réponses qu'il faut débattre, sans s'interdire de poser ouvertement la question de l'optimisation de l'organisation du travail scolaire.

Si, pour apprendre de façon optimale, chaque élève doit être très souvent dans la situation d'apprentissage la plus féconde pour lui, il faut se demander dans quelle mesure on parvient à un résultat aussi ambitieux et comment on pourrait s'en approcher davantage. On l'a vu, les compétences des enseignants sont un atout majeur. Mais, à compétences données, que dire de l'organisation du travail scolaire ?

On peut imaginer l'enseignant comme un funambule doublé d'un jongleur qui tiendrait toutes les situations « à bout de bras », les créant, les attribuant, les animant en personne ou les régulant de loin. Cet enseignant constamment « au four et au moulin » incarne un modèle d'organisation du travail dont toutes les composantes résident entièrement *dans la tête* de l'organisateur en chef : il a pensé à tout, il a tout prévu, il voit tout et il intervient constamment de la façon à la fois la plus judicieuse et la plus économique.

Sans nier l'existence de tels enseignants-orchestres, on ne peut prêter à tous les praticiens le don d'ubiquité et un talent d'improvisation qui les dispenserait de planifier, de créer des institutions internes et des dispositifs. Même le chef d'orchestre le plus créatif ne compose pas en temps réel la symphonie qu'il dirige. Il délègue en outre l'essentiel de l'interprétation aux musiciens et à leurs partitions, se contentant d'un rôle clé, mais limité : coordonner le tout. Une organisation du travail robuste repose sur plus d'un acteur, c'est une forme d'intelligence *répartie* ou *collective*, qui suppose donc une culture, des règles, une division du travail, des modèles de coopération, de communication et de décision.

Dans toute structure qui doit tenir des échéances, l'organisation du travail est censée gérer au mieux un compte à rebours. Idéalement, une planification parfaite dispenserait de toute régulation : on calculerait les étapes et les procédures en fonction de l'objectif à atteindre, et le plan se déroulerait ensuite sans accrocs. Dans toute activité complexe, confrontée à l'imprévu, à des urgences, à l'incertitude (Perrenoud, 1996a, 1999c), à la résistance du réel et des acteurs, mieux vaut abandonner l'idée qu'un plan bien conçu suffit. Il faut certes s'en donner un, mais admettre en même temps que son sort est assez souvent d'être mis en échec par les événements. Les acteurs engagés dans des entreprises longues et complexes ont donc pris l'habitude de « faire avec » un environnement changeant et des obstacles imprévus, parfois en révisant leurs objectifs, plus souvent encore en modifiant leurs stratégies et leur calendrier.

Les enseignants les plus traditionnels développent cette compétence, sinon en formation initiale, du moins au gré de l'expérience. Ils savent qu'aucune année scolaire n'est jouée d'avance, que des problèmes de santé, des désordres, des conflits, des crises peuvent perturber l'avancement dans le programme. Même si tout se passe dans le calme, l'année n'est pas jouée : l'enseignant propose, les élèves disposent, en fonction de leur niveau scolaire, mais aussi de leur degré et mode de résistance, active ou passive. Cela n'empêche pas la planification. Avant chaque rentrée, un enseignant consciencieux découpe le programme en chapitres successifs, pour dessiner une progression idéale scandée par des périodes de révision et d'évaluation. Que ce découpage soit prévu par le programme, à titre indicatif ou impératif, qu'il soit suggéré par les manuels ou qu'il soit « inventé » par l'enseignant n'est pas sans importance. Mais quelle qu'en soit la source, la planification ainsi élaborée permet d'avoir l'impression qu'on « retombera sur ses pieds » en fin d'année scolaire.

Puis l'année commence et une « partie » s'engage, qui n'est pas entièrement sous le contrôle de l'enseignant. De plus, il se surprend lui-même en flagrant délit d'incohérence, accordant plus de temps qu'il n'avait prévu à un chapitre, parce que les élèves y entrent difficilement ou au contraire manifestent un intérêt inattendu. Ou parce que ce chapitre le séduit plus que d'autres, correspond mieux à ce qu'il trouve important ou intéressant dans telle ou telle discipline. Il se peut aussi qu'un peu las, mal préparé ou préoccupé, un enseignant « occupe » ses élèves à des tâches peu fécondes, qui ne les poussent pas véritablement à avancer dans le programme.

De tels décalages deviennent d'autant plus problématiques qu'on avance dans l'année, que le *temps qui reste* s'amenuise. La régulation consiste à survoler, voire à ignorer complètement d'autres chapitres. On connaît des enseignants qui, de peur d'être en déséquilibre, planifient l'année

scolaire en l'amputant au départ d'un ou deux mois, se disant que s'ils prennent du retard, ce « coussin de sécurité » leur permettra tout de même de « finir le programme ».

Certains enseignants vivent cette tension en permanence et chaque moment est mis sous le signe du temps qui passe, d'autres alternent entre moments de détachement et moments de stress. Certains ont l'angoisse communicative, d'autres « prennent sur eux ». Par-delà la diversité des angoisses et des mécanismes de défense, tous les enseignants vivent une tension (Reviol, 1999) par rapport aux échéances de fin d'année, tension qu'ils ne peuvent entièrement apaiser *ex ante* au prix d'une planification sans faille.

Tous développent donc des compétences de *gestion du temps qui reste*. L'ennui, c'est qu'elles portent sur la progression de la classe dans le programme et non sur la progression de chaque élève vers les objectifs. Il n'y a hélas aucune transposition automatique d'un registre à l'autre. On connaît nombre de classes où l'enseignant a parcouru le programme, mais en laissant un quart ou un tiers des élèves sur le bord de la route. Eux n'ont pas fait le programme, si faire, c'est maîtriser, et non « voir passer ».

Les enseignants les plus consciencieux ou les plus révoltés par l'échec scolaire ne se sont jamais contentés de parcourir le programme sans se soucier de ce que les élèves apprenaient. Même un enseignant particulièrement sélectif ou désinvolte ne peut se permettre de parcourir seul le programme, à la manière d'un guide arrivant seul au sommet. Il faut au moins qu'il soit accompagné d'une fraction « convenable » de sa classe. Toutefois, la convenance est à géométrie variable, elle varie selon les systèmes éducatifs, les âges, les filières, les établissements. À en juger selon les taux de redoublement ou de décrochage scolaire, on ne peut tenir pour acquis que tous les enseignants aient à cœur d'amener l'immense majorité de leurs élèves à maîtriser l'ensemble du programme. *Enseigner* le programme reste le contrat de base, l'enseignant sera irréprochable pour peu qu'un nombre « décent » d'élèves atteignent les objectifs. Il y a même des écoles et des filières où il n'est pas favorable à la réputation d'un professeur d'amener tous ses élèves à la maîtrise des objectifs… On le soupçonnerait de laxisme !

Les cycles d'apprentissage n'ont de véritable intérêt, dans la perspective d'une pédagogie différenciée, que si l'usage du « temps qui reste » est optimisé *pour chaque élève*, en fonction non pas du groupe, mais de la distance qui reste à parcourir. On se trouve donc placé devant un problème d'organisation du travail triplement inédit, du moins pour beaucoup d'enseignants :

1. Il faut gérer un espace-temps de formation plus long et prendre en charge un plus grand nombre d'élèves appartenant à deux, trois ou quatre classes d'âges.
2. L'enseignant n'est plus le seul maître à bord après Dieu, du moins s'il travaille en équipe.
3. Le pilotage par la progression d'un groupe dans un programme d'enseignement doit céder la place à un pilotage de chaque parcours individuel de formation par rapport à des objectifs de fin de cycle.

Cela peut suffire à mettre en crise plus d'un enseignant chevronné, même s'il adhère au principe des cycles. S'il s'y oppose, il trouvera dans cette complexité tous les arguments voulus pour dire que « c'est impossible » ou interpréter les cycles de sorte qu'on puisse y réinvestir, presque inchangée, l'actuelle organisation du cursus et du travail.

Mon propos n'est pas ici de réfléchir sur les stratégies de formation et de changement, sinon pour dire que si l'on laisse dans l'ombre la problématique de l'organisation du travail, il ne faudra pas s'étonner, quelques années plus tard, que l'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels n'ait rien changé aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

J'ai développé ailleurs (Perrenoud, 1997) deux modèles contrastés d'une organisation du travail dans un cycle, un modèle de gestion intégrée et un modèle de gestion modulaire. Ces deux modèles ont des implications fort différentes du point de vue du temps qui reste. L'organisation modulaire reconstitue des échéances rapprochées, mais en assignant à chaque module du temps groupé et en combattant le *zapping* scolaire (un peu de tout le temps). Le modèle de gestion intégré joue sur des groupements plus diversifiés et rend l'optimisation du temps plus difficile.

Dans les deux cas, la question de base reste la même : comment faire en sorte que chaque apprenant soit aussi souvent que possible placé dans une situation d'apprentissage féconde pour lui ?

Sans entrer dans le détail, on dira qu'il faut optimiser plusieurs temps :

- ➢ le temps de l'observation ;
- ➢ le temps de la décision ;
- ➢ le temps de l'activité ;
- ➢ le temps de la régulation.

Ce découpage, aussi schématique soit-il, aide à distinguer des problèmes.

Le *temps de l'observation* : si l'on ne veut pas attribuer des tâches au hasard, il faut en savoir « le maximum » sur chaque élève : ses acquis, ses progrès, son environnement scolaire et extrascolaire, sa façon d'apprendre, ses intérêts, ses projets, ses difficultés, ses blocages, ses ressources, etc. À cette fin, l'équipe enseignante, sans se transformer en police, doit tenir à jour, pour chaque élève, un dossier décrivant les acquis, les difficultés rencontrées, les activités déjà engagées ou envisagées et les problèmes qu'il rencontre en ce moment. Ce dossier, faut-il le dire, est un outil de travail des enseignants et n'est pas accessible à des tiers.

Le *temps de la décision* : il ne suffit pas de savoir. Le monde des organisations est peuplé d'informations dont personne ne se sert, faute d'y penser, de pouvoir y accéder, de savoir s'en servir. Entre une équipe hyperactive qui remet tout en jeu chaque jour et une équipe sclérosée, qui attribue les élèves à des activités et à des groupes pour de longues périodes, indépendamment de leur niveau et de leurs besoins, il reste à trouver une ligne médiane.

Le *temps de l'activité* : ce devrait être le temps principal, quantitativement ; on revient là à des problèmes classiques de didactique ; conception des tâches, des consignes, des contraintes, des ressources (aide humaine, documentation, technologie) et du dispositif ; chacune des options prise perd ou gagne du temps ; une activité qui amène les élèves à des déplacements permanents dans l'espace ou à des négociations interminables sur des problèmes d'interprétation de la tâche ou de leadership n'est pas une tâche féconde, car l'essentiel du temps est mangé par d'autres logiques que l'apprentissage.

Le *temps de la régulation* : une fois engagé dans une activité, l'élève n'est pas pour autant en train d'apprendre ; seuls les exercices les plus simplistes et répétitifs peuvent fonctionner longtemps sans régulation ; toute approche constructiviste de l'apprentissage privilégie des tâches interactives et complexes, donc fragiles et gourmandes en régulation ; si l'essentiel du temps de l'enseignant consiste à expliquer des consignes mal conçues ou à suppléer aux défauts du matériel, on dira qu'il y a trop d'investissement dans une régulation dont on aurait pu faire l'économie par une meilleure préparation ; à l'inverse, une confiance aveugle dans les tâches proposées peut rendre les enseignants inaccessibles durant le travail, ce qui paralyse régulièrement une partie des élèves.

POUR CONCLURE : LA GESTION DU TEMPS ENTRE EFFICACITÉ ET AUTONOMIE

« *Le temps qui reste* » : c'est le titre d'un essai de Daniel (1984) qui ne porte pas sur l'école, mais parle du temps de vivre et donc de la mort qui nous attend tous.

Sans être aussi métaphysique, la gestion du temps qui reste dans les apprentissages et l'organisation du travail n'est pas purement technique. Elle mobilise des rapports aux temps fort subjectifs et divers, ancrés dans des cultures familiales et professionnelles différentes.

Donc, l'optimisation du temps et de l'emploi se heurtera donc toujours à des obstacles non seulement techniques, mais philosophiques, à des valeurs antagonistes. Comment un homme d'affaires agité et un adepte du Zen pourraient-ils s'entendre sur l'emploi du temps ?

Toutefois, avant d'en arriver à des oppositions de visions du monde, de valeurs ou tout simplement d'intérêt, peut-être pourrait-on progresser ensemble vers la *connaissance* du temps que prennent effectivement les processus à l'œuvre dans une école (enseigner, former, décider, observer, évaluer, réguler, organiser, etc.) et des paramètres qui dilatent ou condensent le temps pour chacune de ces opérations complexes.

Personne ne souhaite perdre du temps pour le plaisir d'en perdre, ni ne choisit délibérément d'être inefficace. Ce qui bloque le débat, c'est plutôt la méconnaissance des incidences d'une organisation du travail sur les personnes, leur rapport au savoir, le sens de leur existence, leur adhésion au projet d'instruire et de s'instruire. On fantasme d'autant plus facilement sur les excès du taylorisme ou du productivisme qu'on n'a jamais analysé de près le travail des enseignants et des élèves, notamment sous l'angle du rapport au temps.

Il se peut qu'une optimisation du temps et de l'emploi du temps scolaire se retourne contre la liberté des acteurs, les pousse à ruser encore plus pour sauvegarder des marges d'autonomie. Dans toute observation formative, dans toute pédagogie différenciée (Perrenoud, 1998), il y a le risque d'accroître la pression sur les personnes, de rendre plus visibles leurs difficultés, en quelque sorte de les « coincer » davantage. Le privilège du cancre est de rêver et de ne pas se soucier du temps qui passe. C'est aussi son malheur et ce qui l'exclut de l'accès aux sources durables de l'autonomie, des savoirs et des compétences. On ne peut gagner sur tous les tableaux. Mieux vaut peser le pour et le contre en connaissance de cause, questionner aussi bien le stress inutile qu'induisent les pédagogies les plus productivistes que l'apparence de sérénité des pédagogies du moment présent.

BIBLIOGRAPHIE

Allal, L. (1995). *Un détour peut-il être un raccourci ? Quelques conclusions-clés des recherches américaines sur les écoles « sans degrés »*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

Astolfi, J.-P. (1998). « L'important, c'est l'obstacle », dans J.-P. Astolfi et R. Pantanella (dir.), Apprendre, *Cahiers pédagogiques*, numéro hors série, p. 33-36.

Astolfi, J.-P., É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel et J. Toussaint (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Bruxelles, De Boeck.

Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF.

Bourdieu, P. (1966). « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 3, p. 325-347.

Charlot, B., É. Bautier et J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 2e éd. revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua.

Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, De Boeck.

CRESAS (1981). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, ESF.

Daniel, J. (1984). *Le temps qui reste : essai d'autobiographie professionnelle*, Paris, Gallimard, nouvelle édition revue et augmentée, 240 pages.

Delannoy, C. (1997). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Paris, Hachette.

Groupe français d'éducation nouvelle (1996). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale.

Martinand, J.-L. (1989). « Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles », dans N. Bednarz et C. Garnier (dir.), *Construction des savoirs, obstacles et conflits*. Ottawa, Agence d'ARC, p. 217-227.

Martinand, J.-L. (1995). « La référence et l'obstacle », *Perspectives documentaires en éducation*, Institut national de recherche pédagogique, 34, p. 7-22.

Meirieu, Ph. (1989a). *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe ?* I, Lyon, Chronique sociale, 3e éd.

Meirieu, Ph. (1989b). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ?* II, Lyon, Chronique sociale, 3e éd.

Meirieu, Ph. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes active » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 5e éd.

Meirieu, Ph. (1995). « Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros », dans *Vers le changement… espoirs et craintes*. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire, Genève, Département de l'instruction publique, p. 11-41.

Paul, J.-J. (1996). *Le redoublement : pour ou contre ?* Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3e éd. 1996.

Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF, 2e éd. 1996.

Perrenoud, Ph. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 2e éd., 1999.

Perrenoud, Ph. (1996b). « Rendre l'élève actif… c'est vite dit ! », *Migrants-Formation*, 104, mars, p. 166-181.

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.

Perrenoud, Ph. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1999b). « Trois conditions pour apprendre en cycles », *Éducateur*, *1*, 5 février, p. 26-31.

Perrenoud, Ph. (1999c). « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences », *Éducation Permanente*, *140*(3), p. 123-144.

Perrenoud, Ph. (2000). « De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, *25*(3), p. 533-570.

Reviol, A. (1999). *« Ô temps, suspends ton vol ! ». Le rapport au temps de quelques enseignantes et enseignants du primaire*, Mémoire de licence inédit, Université de Genève.

Robert, P. (1999). *Dictionnaire de la langue française*, CD-Rom, Paris, Le Robert.

Vellas, E. (1996). « Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple ! », dans Groupe français d'éducation nouvelle, *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, p. 12-26.

Vellas, E. (1999). « Autonomie citoyenne et sens des savoirs : deux constructions étroitement liées », dans M. Barbosa (dir.), *Ohlares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, p. 143-184.

Vellas, E. (2000, sous presse). « Une gestion du travail scolaire orientée par une conception " auto-socio-constructiviste " de l'apprentissage », dans T. Nault et J. Fijalkow (dir.), *L'organisation de la classe*, Bruxelles, De Boeck.

Vygostky, L.S. (1985). « Le problème de l'enseignement et du développement mental », dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygostsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*, Paris, Éditions Liaisons.

CHAPITRE 12

Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement

Maurice Tardif
Université de Montréal
(tardifm@scedu.montreal.ca)

Danielle Raymond
Université de Sherbrooke
(draymond@courrier.usherb.ca)

Joséphine Mukamurera
Université de Sherbrooke
(jmukamu@courrier.usherb.ca)

Claude Lessard
Université de Montréal
(lessarcl@scedu.umontreal.ca)

RÉSUMÉ

Le temps en éducation est un phénomène complexe et qui, sans doute, peut être abordé de multiples façons. Le présent chapitre propose une réflexion fondée sur le rapport entre temps et construction du savoir enseignant. Les auteurs tentent donc d'illustrer et de discuter la dimension temporelle du savoir des enseignants, en s'appuyant sur les résultats de plusieurs études empiriques portant sur la socialisation au métier d'enseignant, le travail enseignant, la carrière et l'insertion professionnelle des enseignants. Le schéma d'analyse proposé part de deux phénomènes, à savoir la socialisation préprofessionnelle et la socialisation professionnelle. Tout en montrant que les compétences professionnelles (savoirs, savoir-faire, savoir-être) sont profondément ancrées dans les réalités temporelles vécues, ce chapitre

montre par la même occasion que le temps d'apprentissage du travail enseignant ne saurait se confondre avec le temps de la formation formelle à l'enseignement, mais s'enracine à la fois dans l'expérience personnelle et scolaire antérieure ainsi que dans la vie professionnelle de l'enseignant. La portée et les limites de l'influence de chacun des trois moments de la vie de l'enseignant (expériences antérieures à la formation, formation formelle à l'enseignement, carrière) sont discutées. Enfin, l'analyse du vécu professionnel des enseignants à statut précaire met en évidence le jeu des conditions de travail dans la consolidation du métier, ce qui conduit à réfuter ou du moins à relativiser l'existence d'un modèle temporel uniforme et linéaire du processus de construction des savoirs, que traverseraient tous les enseignants.

Aborder la question des *savoirs* des enseignants sous l'angle de leur rapport au *temps* est loin d'être une entreprise évidente, notamment parce que la notion même de temps n'est guère aisée à définir. Est-elle même définissable ? Comme le notait déjà Pascal dans son opuscule de 1655, *De l'esprit géométrique* : « Le temps est de cette sorte. Qui le pourra définir ? Et pourquoi l'entreprendre, puisque tous les hommes conçoivent ce qu'on veut dire en parlant de temps, sans qu'on le désigne davantage[1] ? » En d'autres mots, selon Pascal, le temps est indéfinissable, mais il s'agit d'un phénomène qui tombe sous le sens commun et qui, par conséquent, n'a pas besoin d'être défini. Malgré tout, cette idée de Pascal, qu'il appliquait d'ailleurs à toutes les notions dites premières (espace, nombre, etc.), témoigne qu'il vivait à une époque où la conception du temps restait encore assez unanime et partagée par la plupart des scientifiques européens. Plus de trois siècles plus tard, après Kant, Hegel, Russell, Husserl, Einstein, Heidegger et Piaget (pour ne nommer que ceux-là), après l'essor des mathématiques non euclidiennes, de la théorie de la relativité générale, des philosophies de l'existence et des sciences sociales et humaines qui étudient des cultures plurielles et leurs temps multiples, la question du temps s'est passablement complexifiée et l'évidence commune ne suffit plus à l'épuiser ni à la circonscrire, y compris à l'intérieur de la communauté scientifique. Notons qu'on pourrait faire exactement le même constat pour la notion de « savoir », qui a elle aussi échappé depuis longtemps à l'unanimité scientifique, philosophique et épistémologique, pour devenir de nos jours un véritable carrefour conceptuel où s'entrecroisent les idées et les théories les plus diverses.

Dès lors, en parlant du temps et du savoir, et même en nous limitant à l'enseignement en milieu scolaire, nous avons bien sûr le sentiment de nager en eaux troubles, et bien malin celui qui pourra nous permettre d'échapper à un tel sentiment, qui semble d'ailleurs partagé par la plupart des auteurs de cet ouvrage collectif et ses deux directrices scientifiques. Heureusement, tout comme celles des autres auteurs, notre contribution ne prétend définir en soi ni le temps ni le savoir : elle se veut beaucoup plus humble, en proposant des pistes de réflexion, nourries d'enquêtes de terrain, sur certains phénomènes qu'on peut qualifier de temporels (temps de l'histoire de vie, temps de la carrière, temps de l'expérience du travail) et sur certains rapports qu'ils entretiennent avec l'édification des savoirs à la base du métier d'enseignant. En substance, ce qui nous intéresse ici, c'est donc moins la question du temps en général ou même du temps en éducation que certaines réalités d'emblée temporelles qui semblent jouer un rôle important pour la compréhension des processus et des phases de construction des savoirs des enseignants.

1. Cité par Encyclopédie Universalis (2000), Édition Internet, CD-ROM, article « Pascal ».

Pour tenter de clarifier un peu les choses, disons que notre approche se situe dans la mouvance actuelle des théories sociologiques de l'action (Giddens, 1987 ; Habermas, 1987). De ce point de vue, nous dirons que le temps et le savoir renvoient pour nous à des réalités psychosociologiques : les expériences temporelles et cognitives s'enracinent dans des contextes sociaux d'action au sein desquels des acteurs sociaux possèdent certaines compétences (corporelles, langagières, cognitives, culturelles, etc.). Or, ces compétences sont acquises à travers le temps, par la socialisation, l'histoire de vie, l'expérience et des interactions avec autrui ; autrement dit, elles proviennent de l'immersion des acteurs dans différents temps et lieux sociaux. Ces compétences permettent aux individus d'agir en relation à des marqueurs, à des situations et à des événements temporels (par exemple, arriver à l'heure au début d'un cours au primaire, savoir ce que signifie être en retard, être capable d'apprendre de ses expériences scolaires passées, posséder une certaine représentation de sa carrière comme une suite d'étapes et de changements, etc.), lesquels font sens, non seulement pour eux, mais pour l'ensemble des autres individus qui vivent dans ces mêmes contextes d'action, tout en partageant un bagage de compétences communes.

Cela dit, efforçons-nous d'entrée de jeu de justifier notre propos et d'en montrer l'intérêt en lien avec la thématique de cet ouvrage. En effet, pourquoi lier ainsi la question des savoirs des enseignants à celle du temps ?

Depuis une bonne vingtaine d'années, une grande part de la littérature nord-américaine sur la formation des enseignants et sur la profession enseignante porte sur les savoirs à la base de l'enseignement, que les chercheurs anglo-saxons désignent souvent par l'expression *knowledge base*[2]. Or, l'expression *knowledge base* peut s'entendre en deux sens : dans un sens restreint, elle désigne les savoirs mobilisés par les « enseignants efficaces » dans l'action en classe (par exemple, dans les activités de gestion de la classe et de gestion de la matière), savoirs qui ont été validés par la recherche et qui devraient être intégrés dans les programmes de formation des maîtres (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997) ; dans un sens large, elle désigne l'ensemble des savoirs qui sous-tendent l'acte d'enseigner en milieu scolaire (Tardif et Lessard, 1999). Ces savoirs proviennent de sources diverses (formation initiale et continue des enseignants, curriculum et socialisation scolaire, connaissance des disciplines à enseigner, expérience du métier, culture personnelle et professionnelle, apprentissage par les pairs, etc.). Dans ce texte, c'est à ce second sens que se rattache notre propre conception.

2. Du côté francophone, on parle plutôt de « référentiels de compétences » (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996).

Précisons également que nous donnons à la notion de « savoir » un sens large, lequel englobe les connaissances, les compétences, les habiletés (ou aptitudes) et les attitudes des enseignants, c'est-à-dire ce qu'on a appelé souvent le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. *Ce choix n'est pas gratuit car il reflète ce que les praticiens eux-mêmes disent de leurs propres savoirs.* En effet, les enseignants que nous avons interrogés et observés au fil des ans parlent de plusieurs connaissances, habiletés, compétences, talents, savoir-faire, etc. portant sur différents phénomènes liés à leur travail. Par exemple, ils parlent de la connaissance de la matière, aussi bien que de la connaissance de la planification du cours et de son organisation. Ils traitent également de la connaissance des grands principes éducatifs et du système d'enseignement, tout en discutant des programmes et des manuels pédagogiques, de leur valeur et utilité. Ils insistent sur diverses habiletés et attitudes : aimer travailler avec les jeunes, être capable de séduire le groupe d'élèves, faire preuve d'imagination, partir du vécu des étudiants, avoir une personnalité attachante, être capable de jouer un rôle professionnel tout en étant authentique, être capable de se remettre en question. Enfin, les enseignants insistent beaucoup sur leur expérience du métier comme source première de leur compétence, de leur « savoir-enseigner ».

Dès lors, on le constate, les savoirs à la base de l'enseignement, *tels qu'ils apparaissent aux yeux des enseignants*, ne se limitent pas à des contenus bien circonscrits, qui seraient l'objet d'une connaissance spécialisée. Ils recouvrent une grande diversité d'objets, de questions, de problèmes *qui ont tous un rapport à leur travail*. De plus, ils ne correspondent pas ou du moins très peu aux connaissances théoriques apprises à l'université et produites par la recherche en éducation : pour les enseignants de métier, l'expérience du travail semble la source privilégiée de leur savoir-enseigner. Notons aussi l'importance qu'ils accordent à des facteurs non cognitifs : leur personnalité, des talents divers, l'entrain, la vivacité, l'amour des enfants, etc. Finalement, les enseignants se réfèrent aussi à des connaissances sociales partagées, qu'ils ont en commun avec les élèves en tant que membres d'un même monde social, du moins dans le cadre de la classe. Dans le même sens, leur intégration et leur participation à la vie quotidienne de l'établissement et du collectif de travail mettent également en jeu des connaissances et des manières d'être collectives, ainsi que diverses connaissances du travail échangées entre les pairs, notamment au sujet des élèves et des parents, mais aussi à propos d'activités pédagogiques, de matériel didactique, des programmes d'enseignement, etc.

En définitive, les *savoirs professionnels des enseignants semblent donc pluriels, composites, hétérogènes*, dans la mesure où ils mettent en œuvre, dans l'exercice même du travail quotidien, des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être très divers, provenant de sources variées et dont on peut

supposer qu'ils sont aussi de nature différente. Nous avons, il y a quelques années, avancé une première tentative d'explication de cette question du « pluralisme épistémologique » des savoirs de l'enseignant (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991), en proposant un modèle typologique d'analyse basé sur l'origine sociale des savoirs à la base du métier d'enseignant. Ce modèle s'efforçait de lier la question de la nature et de la diversité des savoirs de l'enseignant à celle de leurs sources, autrement dit de leur provenance sociale. Il tentait de rendre compte du pluralisme du savoir professionnel, en l'articulant : 1) aux lieux sociaux dans lesquels évoluent les enseignants eux-mêmes (écoles et classes) ; 2) aux organisations qui les forment (universités, écoles normales, etc.) ; 3) à leurs outils de travail (programmes, manuels, etc.) ; et, enfin, 4) à leur expérience du travail. Ainsi, selon nous, si les savoirs des enseignants sont pluriels, c'est justement parce qu'ils proviennent des sources socialement différentes : écoles, classes, universités, curriculums, manuels, expériences, etc.

Toutefois, malgré son intérêt, ce modèle typologique semble être relativement simplificateur, car il donne l'impression que tous les savoirs seraient en quelque sorte contemporains les uns des autres, figés et également disponibles dans la mémoire de l'enseignant, qui puiserait dans ce « réservoir de connaissances » celles dont il aurait besoin dans le moment présent de l'action. Mais les choses ne sont pas si simples. Ce que ce modèle typologique néglige, ce sont justement les dimensions temporelles du savoir enseignant, autrement dit son inscription dans l'histoire de vie de l'enseignant et sa construction au fil d'une carrière. Ce sont de telles dimensions que nous souhaitons explorer dans ce texte. Or, en relation à la thématique de cet ouvrage et compte tenu aussi des limites assignées à notre texte, deux phénomènes méritent une attention particulière.

Premièrement, ce que nous appellerons ici la trajectoire préprofessionnelle. Comme le montre une abondante littérature (voir Carter et Doyle, 1996 ; Raymond, 1998a, 1998b ; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998, pour des synthèses), une bonne part de ce que les enseignants savent sur l'enseignement, sur les rôles de l'enseignant et sur le comment enseigner provient de leur propre histoire de vie, notamment de leur socialisation au métier d'élève. Les enseignants sont des travailleurs qui ont été immergés dans leur lieu de travail durant à peu près 16 ans (soit autour de 15 000 heures), avant même de commencer à travailler. Cette immersion se traduit par tout un bagage de connaissances antérieures, de croyances, de représentations, de certitudes sur la pratique enseignante. Or, ce que l'on sait aujourd'hui, c'est que ces legs de la socialisation scolaire sont robustes et stables à travers le temps. En Amérique du Nord, on se rend compte que la plupart des dispositifs de formation initiale des enseignants n'arrivent pas à les changer et à les ébranler. Les étudiants passent à travers la formation initiale à

l'enseignement sans modifier substantiellement leurs croyances antérieures sur l'enseignement. Et lorsqu'ils commencent à travailler comme enseignants, surtout dans le contexte d'urgence et d'adaptation massive qu'imposent les débuts dans l'enseignement, ce sont ces mêmes croyances qu'ils réactivent pour solutionner leurs problèmes professionnels, réactivation qui est bien souvent renforcée par les enseignants de métier.

Bref, il semble donc que les savoirs acquis lors de la trajectoire préprofessionnelle, c'est-à-dire lors de la socialisation primaire et surtout lors de la socialisation scolaire, aient un poids important pour comprendre la nature des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui seront mobilisés et utilisés par la suite lors de la socialisation professionnelle et dans l'exercice même du métier d'enseignement. En ce sens, on peut dire qu'une part non négligeable de la compétence professionnelle des enseignants s'enracine dans leur histoire de vie, puisque cette compétence se confond largement, chez l'acteur, avec la sédimentation temporelle et progressive, tout au long de l'histoire de vie, de croyances, de représentations, mais aussi d'habitus pratiques, de routines d'action (Raymond, Butt et Yamagishi, 1993). Toutefois, cette sédimentation ne doit pas être conçue comme une simple superposition de couches de savoirs qui seraient indépendantes en contenu et en qualité les unes des autres. Il y a un effet cumulatif et sélectif des expériences antérieures sur les expériences subséquentes. Ainsi, ce qui a été retenu des expériences familiales ou scolaires calibre ou à tout le moins oriente les investissements et les actions pendant la formation initiale universitaire. Par exemple, lors des stages de formation pratique, les étudiants auront donc tendance à porter attention aux phénomènes de la classe par rapport auxquels ils détiennent des attentes ou des représentations fortes. Pour orienter l'attention des étudiants vers des phénomènes moins familiers, les formateurs rapportent redoubler d'effort, multiplier les démonstrations, insister sur les comportements d'élèves qui ont été ignorés et, finalement, argumenter sans relâche au sujet du caractère partiel et limité de l'efficacité des croyances antérieures détenues par les étudiants-maîtres (Holt-Reynolds, 1992 ; McDiarmid, 1990 ; McDiarmid, Ball et Anderson, 1989 ; Moussally, 1992).

Deuxièmement, ce que nous appellerons la trajectoire professionnelle. Les savoirs des enseignants sont temporels puisqu'ils sont utilisés et se développent dans le cadre d'une carrière, c'est-à-dire au fil d'un processus temporel de vie professionnelle de longue durée où interviennent des dimensions identitaires, des dimensions de socialisation professionnelle, ainsi que des phases et des changements. La carrière est aussi un processus de socialisation, c'est-à-dire un processus temporel de marquage et d'incorporation progressive des individus aux pratiques et routines institutionnalisées des collectifs de travail. Or, ces collectifs exigent des individus qu'ils

s'y adaptent et non l'inverse. Sur le plan professionnel et de la carrière, savoir comment vivre dans une école est aussi important que savoir enseigner en classe. En ce sens, l'insertion dans une carrière et son déroulement exigent des enseignants qu'ils assimilent aussi des savoirs pratiques propres aux lieux de travail, avec leurs routines, valeurs, règles, etc.[3].

Ce sont donc ces deux phénomènes par essence temporels – la trajectoire préprofessionnelle et la carrière – sur lesquels nous souhaitons nous attarder dans la suite de ce texte. Commençons par l'étude des sources personnelles (ou préprofessionnelles) du savoir-enseigner ; nous aborderons ensuite les rapports entre les savoirs et la carrière.

1. *LES SOURCES PRÉPROFESSIONNELLES DU SAVOIR-ENSEIGNER : UNE HISTOIRE PERSONNELLE ET SOCIALE*

La socialisation est un processus de formation de l'individu qui s'étale sur toute l'histoire de sa vie et qui comporte des ruptures et des continuités. Nous allons nous intéresser dans cette première partie à la *socialisation préprofessionnelle*, qui comprend les expériences familiales et scolaires des enseignants.

En sociologie, il n'existe pas de consensus sur la nature des savoirs acquis par socialisation. Schütz (1987) parle de « types » cognitifs permettant d'intégrer les expériences quotidiennes dans un réservoir (*stock*) des catégories cognitives et langagières. À la suite de Schütz, mais aussi en s'inspirant largement des idées de Husserl dans *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale* (1954), Berger et Luckman (1986) parlent de savoirs de base préréflexifs et prédonnés qui fonctionnent comme des évidences et aussi comme une réserve de catégories à l'aide desquelles l'enfant typifie, ordonne et objective son monde. Bourdieu (1980) les assimile à des schèmes intériorisés (*habitus*) organisant les expériences sociales et permettant de les engendrer. Les ethnométhodologues (Coulon, 1993) les comparent à des règles préréflexives structurant les interactions quotidiennes. Giddens (1987) les désigne par le terme de « compétence » structurant la conscience pratique des acteurs sociaux. Les cognitivistes parleront

3. Ces phénomènes ne sont pas bien sûr spécifiques à l'enseignement, car ils se retrouvent aussi dans divers métiers et professions. Cependant, nous croyons qu'ils ont une importance particulièrement en enseignement à cause du rôle central de la personnalité de l'enseignant dans son travail avec les élèves. Sur cette question, voir Tardif et Lessard (1999), chapitre 10.

des connaissances antérieures stockées dans la mémoire à long terme sous la forme de figures ou de schémas ; d'autres auteurs parleront de préconceptions, des théories implicites, de croyances, etc. Dans tous les cas, il s'agit de rendre compte des *performances* et des *capacités* sociales et culturelles des individus, qui sont extrêmement riches, variées et nuancées, grâce à un ensemble plus restreint de *savoirs* (ou *compétences*) sous-jacents qui permettent de comprendre comment les premières sont engendrées. L'idée de base est que ces « savoirs » (schèmes, règles, habitus, procédures, types, catégories, etc.) ne sont pas innés mais construits par et lors de la socialisation, c'est-à-dire à travers le processus d'immersion et de transition des individus dans les divers temps et mondes socialisés (familles, groupes, amis, écoles, etc.), au sein duquel ils édifient, en interaction avec les autres, leur identité personnelle et sociale.

En enseignement, les travaux consacrés aux histoires de vie d'enseignants remontent aux années 1980, tandis que ceux qui sont consacrés à leur socialisation préprofessionnelle datent d'une décennie à peine. Les auteurs avancent l'idée selon laquelle la pratique professionnelle des enseignants met en jeu des savoirs issus de la socialisation antérieure à la préparation professionnelle formelle à l'enseignement. Ils montrent (Carter et Doyle, 1995 ; Raymond, 1998a, 1998b ; Raymond, Butt et Yamagishi, 1993) que la connaissance professionnelle de l'enseignant se situerait davantage en continuité qu'en rupture avec les expériences préprofessionnelles, notamment celles qui marquent la socialisation primaire (famille et milieu de vie), ainsi que la socialisation scolaire au métier d'élève. Au cours de son histoire de vie personnelle et scolaire, le futur enseignant intérioriserait un certain nombre de connaissances, de compétences, de croyances, de valeurs, etc., structurant sa personnalité et ses rapports aux autres (notamment aux jeunes), qui seraient réactualisées et réutilisées, de manière non réflexive et pourtant avec force certitude, dans la pratique du métier. De ce point de vue, les savoirs d'expérience de l'enseignant de métier, loin d'être uniquement fondés sur le travail en classe, découleraient pour une bonne part de préconceptions de l'enseignement et de l'apprentissage héritées de l'histoire scolaire. Toutefois, la plupart des travaux empiriques consacrés à cette question sont d'origine anglo-saxonne. Il n'est donc pas évident que leurs résultats soient directement applicables au groupe d'enseignants que nous avons étudié (enseignants francophones du Québec). Les seules recherches portant explicitement sur des enseignants du Québec sont celles menées par Raymond, Butt et Yamagishi (1993) et par Lessard et Tardif (1996, 1999). Ce sont donc leurs résultats que nous allons brièvement présenter et discuter.

1.1. *La recherche de Raymond, Butt et Yamagishi (1993)*

Raymond, Butt et Yamagishi (1993), tout en proposant une synthèse théorique d'autres travaux, présentent de cette façon leurs résultats : « Toutes les autobiographies mentionnent que des expériences datant d'avant la préparation formelle à l'enseignement font non seulement comprendre le sens du choix de la profession, mais influent sur l'orientation et les pratiques pédagogiques actuelles des enseignantes et des enseignants » (p. 149). Ils identifient alors plusieurs phénomènes confirmant ce constat. Par exemple, la vie familiale et les personnes significatives dans la famille apparaissent comme une source d'influence très importante qui façonne un positionnement de toute la personne en relation avec l'enseignement. Les expériences scolaires antérieures et les relations déterminantes avec des enseignants contribuent aussi à façonner l'identité personnelle des enseignants et leur connaissance pratique. S'ajoutent aussi des expériences marquantes avec d'autres adultes, soit dans le contexte d'activités parascolaires ou autres (sports, théâtre, etc.). Les auteurs notent aussi chez les étudiants en formation « la persistance des savoirs sur l'adolescence exprimés en termes d'impressions, de perceptions globales et de jugements indifférenciés, fortement imprégnés d'affects. Ils comportent des formes d'attribution, des explications, des théories psychologiques implicites concernant diverses caractéristiques des adolescents » (p. 159). De plus, les écrits autobiographiques « font plus souvent et plus explicitement référence à leurs amis, à des expériences vécues avec des groupes de pairs, ou à leurs relations amoureuses pour retracer les sources de leurs représentations » (p. 160-161).

Divers travaux biographiques, le plus souvent réalisés par des formateurs dans le contexte des cours de la formation initiale, permettent de retracer des expériences familiales, scolaires ou sociales citées par les étudiants-maîtres comme sources de leurs convictions, croyances ou représentations, souvent défendues comme des certitudes, en relation avec divers aspects du métier d'enseignant : rôle de l'enseignant, apprentissage, caractéristiques des élèves, stratégies pédagogiques, gestion de classe, etc. Par exemple, Clandinin (1985) et Elbaz (1983) soulignent la contribution des variables personnelles dans l'organisation quotidienne de la classe. En ce qui concerne la socialisation scolaire, l'étude de Holt-Reynolds (1992, rapportée par Raymond, 1998a, 1998b) sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage chez de futurs maîtres se destinant à l'enseignement au secondaire montre que ceux-ci adhèrent « spontanément » à une vision traditionaliste de l'enseignement et de l'élève. Ils résistent aux efforts d'un formateur universitaire qui argumente en faveur d'une conception active de l'étude et de la compréhension de texte, laquelle, sur le plan des pratiques,

implique de mettre le plus rapidement possible les élèves au travail au moyen de tâches requérant la manipulation et le traitement d'informations. Les étudiants rejettent l'idée selon laquelle les élèves sont passifs quand ils écoutent l'enseignant. Ce qui compte, de leur point de vue, c'est que l'enseignant présente des connaissances de manière intéressante à leurs élèves. Selon ces futurs enseignants, « l'apprentissage des élèves est fonction de l'intérêt ; si un élève n'est pas intéressé, il n'apprend pas ; certaines matières doivent être enseignées de façon magistrale ; le cours magistral stimule le développement de l'intérêt pour la littérature » (Raymond, 1998a).

D'autres chercheurs se sont également intéressés à cette question. Dans des synthèses de recherche portant sur les connaissances, les croyances et les dispositions des étudiants-maîtres, Borko et Putnam (1996), Calderhead (1996), Carter et Anders (1996), Carter et Doyle (1995, 1996), Richardson (1996) et Wideen, Mayer-Smith et Moon (1998) mettent en évidence le fait que les croyances des enseignants en formation initiale renvoient à des schèmes d'action et d'interprétation à la fois implicites, stables et robustes à travers le temps. On peut faire l'hypothèse que ces schèmes sont pour une part à la base de la routinisation de l'enseignement, dans la mesure où ils tendent à reproduire les comportements et les attitudes formant la substance du rôle institutionnalisé de l'enseignant. C'est notamment ce que montre l'analyse des entrevues de Holt-Reynolds (1992), à savoir que la vision traditionaliste de l'enseignement s'enracine dans l'histoire scolaire antérieure de ces futurs maîtres, qui se représentent l'enseignement à partir de leur propre expérience d'élèves au secondaire. Ils disent avoir appris dans des cours magistraux où l'enseignant présentait la matière de manière à susciter et à maintenir leur intérêt. De plus, ils estiment, toujours à partir de leurs expériences d'élèves, que leurs futurs élèves seront incapables de comprendre les manuels ou les textes par eux-mêmes. Comme le rapportent Raymond, Butt et Yamagishi (1993), une grande partie de ces schèmes d'action et de ces théories attributives sont implicites, largement imprégnés d'affects et appréhendés par les jeunes enseignants comme de profondes certitudes. Ils résistent à l'examen critique lors de la formation initiale et perdurent bien au-delà des débuts dans le métier.

1.2. *La recherche de Lessard et Tardif (1996, 1999)*

Bien que la recherche de Lessard et Tardif (1996, 1999) ne vise pas à reconstruire l'histoire de vie des enseignants à partir d'une méthodologie narrative, des éléments similaires à la recherche précédente ont été spontanément abordés par les enseignants interrogés ou bien mis en évidence par l'analyse. Plusieurs enseignants ont parlé de l'origine enfantine de leur passion et choix du métier d'enseignant : « J'étais toute petite puis je savais que

j'allais enseigner. C'est un rêve que je voulais absolument réaliser. » Beaucoup d'enseignants, particulièrement des femmes, ont parlé de l'origine familiale de leur choix de carrière, soit qu'elles provenaient d'une famille d'enseignantes, soit que ce métier était valorisé par leur entourage : « C'est loin là, tu me fais remonter très loin dans mon histoire personnelle. C'est à cause que ma mère a été enseignante. » On retrouve ici l'idée de « mentalité de service » propre à certaines occupations féminines. À ce sujet, Atkinson et Delamont (1985) suggèrent une idée intéressante concernant « l'auto-recrutement » à l'enseignement : ils notent que si l'expérience personnelle à l'école est significative dans le choix de l'enseignement, celle-ci serait moindre que le fait d'avoir de la parenté proche en éducation, ce qui traduirait un recrutement lié à la tradition orale de l'occupation, aux effets de la socialisation par anticipation au métier (Lortie, 1975), effets induits par l'observation au foyer d'un parent absorbé par des tâches d'enseignement et de *l'habitus familial*. D'autres enseignants ont aussi abordé l'influence de leurs anciens enseignants sur leur choix de carrière et sur leur façon d'enseigner. Entre 1965 et 1980, alors que le système d'éducation est soumis à des changements importants, notamment dans les pratiques pédagogiques et les curriculums, des enseignants nous ont dit qu'ils continuaient malgré tout d'appliquer ce qu'ils avaient appris à l'école normale, qui était à l'époque l'instance de reproduction de la pédagogie traditionnelle. D'autres encore ont parlé d'expériences scolaires importantes et positives, par exemple, le plaisir qu'ils avaient à aider les autres élèves en classe lorsqu'ils en avaient l'occasion. Dans certains cas, ces expériences sont suffisamment importantes et gratifiantes pour avoir déterminé le choix de la carrière : « Oui, pour moi, c'est venu tranquillement. Je n'ai pas hésité. J'aimais aider les autres. Il faut vraiment vouloir aider les autres. »

On observe aussi la persistance d'un important rapport affectif au métier chez beaucoup d'enseignants face aux enfants. Ce rapport intervient bien avant l'entrée en fonction, avant la formation initiale d'ailleurs, et il se maintient par la suite. Les enseignants accordent aussi beaucoup d'importance à ce qu'ils sont en tant que « personnes », certains allant même jusqu'à dire « qu'ils étaient faits pour ça, enseigner ». Un tel « sentiment » tend alors à naturaliser le savoir-enseigner et à le présenter comme inné : « L'enseignement, c'est une question de personnalité. Quelqu'un qui peut avoir de l'initiative, qui peut s'intéresser aux élèves, qui peut leur parler, qui peut faire des projets, va réussir dans l'enseignement. » De ce point de vue, l'enseignement s'apparente à un art : « Enseigner c'est un art. Tu peux rendre scientifiques certaines choses mais communiquer, même si on développe des habilités, ça n'en reste pas moins quelque chose d'émotionnel et de profondément personnel. »

Lorsque les enseignants attribuent à leur « personnalité » ou à leur « art personnel » leur savoir-enseigner, ils semblent oublier justement que leur personnalité n'est pas forcément « naturelle » ou « innée », qu'elle est au contraire façonnée au fil du temps par leur propre histoire de vie et leur socialisation. De plus, cette naturalisation et cette personnalisation du savoir sont d'autant plus fortes qu'elles aboutissent à des pratiques reproduisant souvent les rôles et les routines institutionnalisés de l'école. On voit ici une certaine logique circulaire propre à la *naturalisation des pratiques sociales* : « je suis un bon enseignant parce que je suis fait pour ce métier, c'est inné en moi, je possède naturellement l'art d'enseigner ; mais je suis justement un bon enseignant parce que je remplis adéquatement les attentes sociales face aux comportements et aux attitudes institutionnalisés à la base de mon rôle ». En somme, ce que révèle cette logique circulaire de justification, c'est cette fonction de médiation jouée par l'histoire de vie entre les savoirs de l'individu et les rôles et attitudes des collectifs de travail : la « personnalité », comme rationalisation construite du succès comme élève et comme enseignant, montre comment l'individu répond aux normes institutionnalisées et comment le collectif de travail, en retour, sélectionne et valorise ces « personnalités » conformes aux rôles institutionnalisés.

En définitive, les résultats tirés de ces deux recherches (Lessard et Tardif, 1996, Tardif et Lessard, 1999 ; Raymond, Butt et Yamagishi, 1993) soulignent l'importance de l'histoire de vie des enseignants, particulièrement celle de leur socialisation scolaire, tant en ce qui concerne le choix de la carrière, le style d'enseignement que le rapport affectif et personnalisé au travail. Ils montrent que le « savoir-enseigner », dans la mesure où il fait appel à des connaissances de vie, à des savoirs personnalisés, à des compétences relevant de la personnalité des acteurs, de leurs savoir-faire personnels, s'enracine dans l'histoire de vie familiale et scolaire des enseignants de métier. Ils montrent aussi que le rapport à l'école est déjà structuré chez l'enseignant débutant et que les étapes ultérieures de sa socialisation professionnelle ne se dérouleront pas à partir d'un fonds neutre. Ils indiquent enfin que le temps d'apprentissage du travail ne se borne pas à la durée de la vie professionnelle, mais couvre aussi l'existence personnelle des enseignants, *qui ont en quelque sorte appris leur métier avant de le débuter*.

Toutefois, ces savoirs, puisqu'ils appartiennent au temps de la vie précédant la formation professionnelle officielle des acteurs et leur apprentissage effectif du métier d'enseignant, ne permettent pas à eux seuls de rendre compte du savoir professionnel : ils rendent possible le fait de pouvoir faire carrière dans l'enseignement, mais ils ne suffisent pas à expliquer en quoi l'expérience du travail est elle aussi une source de connaissance et d'apprentissage. Ce qui nous conduit à considérer maintenant l'édification des savoirs professionnels au cours même de la carrière.

2. *LA CARRIÈRE ET L'ÉDIFICATION TEMPORELLE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS*

Dans une perspective s'inspirant de l'école de Chicago, on peut concevoir la carrière comme la trajectoire des individus à travers la réalité sociale et organisationnelle des occupations, peu importent leur degré de stabilité et leur identité. La carrière consiste dans une suite de phases d'intégration dans une occupation et de socialisation à la sous-culture qui la caractérise. L'étude de la carrière procède alors aussi bien de l'analyse de la position occupée par les individus à un moment donné du temps que de leur trajectoire occupationnelle. Dans la mesure où elle cherche à prendre en compte les interactions entre les individus et les réalités sociales que sont les occupations, l'analyse de la carrière doit s'appuyer sur l'étude de deux types de phénomènes solidaires : l'institutionnalisation de la carrière et sa représentation subjective chez les acteurs.

L'institutionnalisation de la carrière traduit le fait que cette dernière est une réalité sociale et collective, que les individus qui l'exercent sont membres de catégories collectives d'acteurs qui les ont précédés et qui ont suivi le même cheminement, ou un cheminement sensiblement identique. L'appartenance à une occupation signifie donc, pour les individus, que les rôles professionnels qu'ils sont appelés à jouer renvoient à des normes qu'ils doivent adopter en relation à cette occupation. Ces normes ne se limitent pas à des exigences formelles relatives aux qualifications des membres d'une occupation. Elles couvrent aussi des attitudes et des comportements établis par la tradition occupationnelle et sa culture. De plus, ces normes ne sont pas forcément formalisées ; beaucoup d'entre elles sont informelles et doivent s'apprendre dans le cadre de la socialisation professionnelle, dans le contact direct avec les membres en place et l'expérience du travail.

La dimension subjective de la carrière renvoie, quant à elle, au fait que les individus donnent du sens à leur vie professionnelle, qu'ils s'y engagent comme des acteurs dont les actions et les projets contribuent à définir et à construire leur carrière. De ce point de vue, le façonnement d'une carrière se situe à l'interface de l'action des individus et des normes et rôles découlant de l'institutionnalisation des occupations, ceux-ci devant être « intériorisés » et maîtrisés par les individus pour faire partie de ces occupations. En retour, l'action des individus contribue à refaçonner les normes et les rôles institutionnalisés, par exemple, à les modifier pour tenir compte de la situation des nouveaux « intrants » ou des transformations des conditions de travail. La carrière est donc le fruit des transactions continuelles entre les interactions des individus et les occupations ; ces transactions sont récursives, c'est-à-dire qu'elles modifient la trajectoire des individus, ainsi que les occupations dans lesquelles ils sont engagés.

Cette façon d'aborder la carrière, en la situant à l'interface des acteurs et des occupations ou de « l'acteur et du système », comme diraient Crozier et Friedberg (1981), tout en la considérant comme un construit psychosocial façonné par l'interaction des individus et des collectifs occupationnels, permet de mieux saisir la place du savoir professionnel dans les transactions entre le travailleur et son travail. En effet, conçue en lien avec l'histoire de vie et la socialisation (préprofessionnelle et professionnelle), la carrière révèle le caractère subjectif, expérientiel et idiosyncrasique du savoir de l'enseignant (Butt et Raymond, 1987, 1989 ; Butt, Raymond et Yamagishi, 1988 ; Butt, Townsend et Raymond, 1990 ; Clandinin, 1985 ; Connelly et Clandinin, 1985). Elle permet par la même occasion de mieux saisir la dimension historiquement construite des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être de l'enseignant, dans la mesure où ceux-ci sont incorporés à ses attitudes et comportements par le biais de sa socialisation professionnelle. De ce point de vue, elle permet d'ancrer la pratique de l'enseignant – ce qu'il est et fait – dans une temporalité professionnelle. En substance, ces quelques éléments conceptuels à propos de la carrière suffisent, croyons-nous, à établir la nécessité d'étudier les savoirs professionnels des enseignants en les replaçant dans un cadre temporel, génétique et diachronique. Dans ce qui suit, nous allons d'abord nous intéresser à la carrière des enseignants réguliers et permanents, pour étudier par la suite les enseignants précaires qui constituent de nos jours une part importante de la profession enseignante et qui vivent, à la différence des premiers, des trajectoires professionnelles plus complexes et hachurées qui ont des répercussions sur l'apprentissage même du métier et l'édification des savoirs professionnels.

2.1. *Les phases initiales de la carrière et l'expérience du travail*

Un constat important ressort de notre matériel et des diverses autres études : les savoirs des enseignants comportent une forte dimension temporelle, renvoyant à leurs processus d'acquisition dans le cadre d'une carrière dans l'enseignement. Concrètement, chez les enseignants que nous avons interrogés et qui bénéficient d'un emploi stable dans l'enseignement, les bases des savoirs professionnels semblent s'édifier au début de carrière entre les trois et cinq premières années de travail. Par ailleurs, le début de la carrière constitue aussi une phase critique par rapport aux acquis antérieurs qui sont soumis à des réajustements en fonction des réalités du travail. Or, ce processus est lié lui aussi à la socialisation professionnelle de l'enseignant et à ce que de nombreux auteurs ont appelé le « choc de la réalité », le « choc de transition » ou encore le « choc culturel », notions qui renvoient à la confrontation initiale à la dure et complexe réalité de l'exercice du métier, à la désillusion et au désenchantement des débuts du métier et, de façon

générale, à la transition de la vie d'étudiant à la vie plus engageante du travail. Mais avant de présenter nos données sur ces questions, regardons ce que dit la littérature à ce propos.

Eddy (1971) a donné du début de la carrière une description devenue « classique » pour l'enseignement, en distinguant trois phases ou étapes dans ce processus : 1) Une première phase caractérisée par la transition de l'idéalisme à la réalité ; dans un sens, c'est un rite de passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Par exemple, les nouveaux découvrent que les discussions de fond sur les principes éducationnels ou les orientations pédagogiques ne sont pas vraiment importantes dans la salle des professeurs. 2) La seconde phase correspond à l'initiation dans le système normatif informel et à la hiérarchie des statuts dans l'école, où les nouveaux enseignants, notamment les plus jeunes, apprennent rapidement qu'ils sont au bas de la hiérarchie, sujets au contrôle de divers sous-groupes au-dessus d'eux. 3) Enfin, la troisième phase est liée à la découverte des élèves « réels » par les enseignants. Les élèves ne correspondent pas à l'image attendue ou espérée : studieux, dépendants, sensibles aux récompenses et punitions, désireux d'apprendre.

D'autres auteurs (Feiman-Nemser et Rémillard, 1996 ; Griffin, 1985 ; Huberman, 1989 ; Vonk, 1988 ; Vonk et Schras, 1987) avancent l'idée que les cinq ou sept premières années de la carrière représentent une période critique d'apprentissage intense du métier, qui suscite des attentes et des sentiments forts et parfois contradictoires chez les nouveaux enseignants. Selon ces auteurs, ces années constitueraient une période vraiment importante de l'histoire professionnelle de l'enseignant et détermineraient même son avenir et son rapport au travail. À cet effet, les auteurs intéressés à la socialisation professionnelle des enseignants parlent d'un phénomène d'empreinte qui marquerait l'évolution de la carrière enseignante (Lortie, 1975 ; Zeichner et Gore, 1990). Par exemple, selon Huberman (1989), deux phases sont censées se produire durant les premières années de la carrière.

La phase d'exploration (de une à trois années), où l'enseignant fait un choix provisoire de son métier, s'y initie par essais et erreurs, éprouve le besoin de se faire accepter de son entourage professionnel (élèves, collègues, directeur d'écoles, parents des élèves, etc.) et expérimente différents rôles. Cette phase est variable selon les enseignants, car elle peut être facile ou difficile, enthousiasmante ou décevante, et elle est conditionnée par les contraintes de l'organisation. Cette phase est tellement cruciale qu'elle mène un pourcentage important (on parle de 33 %, en se basant sur des données américaines, Lessard, Tardif, Lenoir et Martin, 2000) de débutants à abandonner la profession, ou tout simplement à remettre en question leur choix du métier et la poursuite de la carrière selon l'importance du « choc de la réalité ».

La phase de stabilisation et de consolidation (trois à sept années), où l'enseignant s'engage à long terme dans sa profession, tout en étant reconnu capable de le faire par les autres membres de l'organisation. De plus, cette phase se caractérise par une plus grande confiance en soi de l'enseignant (et aussi des autres agents face à l'enseignant), la maîtrise des divers aspects du travail, notamment pédagogiques (gestion de la classe, planification de l'enseignement, appropriation personnelle des programmes, etc.), qui se traduit par un meilleur équilibre professionnel et, selon Wheer (1992), par un intérêt plus marqué pour les problèmes d'apprentissage des élèves, c'est-à-dire moins centré sur soi-même et la matière, mais plus sur les élèves.

Il faut toutefois comprendre que cette stabilisation et consolidation ne vont pas de soi en fonction seulement du temps chronologique écoulé depuis le début de la carrière, mais aussi en fonction des événements constitutifs qui jalonnent la trajectoire professionnelle, incluant les conditions d'exercice du métier. Par exemple, la recherche sur les enseignants genevois et vaudois (Huberman, 1989 ; Huberman, Grounauer et Marti, 1989) indique que certaines conditions sont nécessaires pour les débuts faciles dans le métier ainsi que la consolidation du métier et la stabilisation dans la carrière, notamment : avoir des classes maniables, une tâche pas trop accaparante, le support de la direction d'établissement plutôt qu'un contrôle « policier », un engagement définitif de la part de l'institution (obtenir un emploi régulier, stable), des collègues « conviviaux » et avec lesquels on peut collaborer, etc.

Qu'en est-il lorsqu'on applique ces idées à notre matériel empirique ? Est-ce que les conceptions en termes de phases et d'étapes proposées par la littérature s'y appliquent et est-ce qu'elles permettent de lier « savoir, temps et carrière » ? Dans le matériel d'entrevue que nous avons recueilli auprès d'enseignants réguliers, les rapports entre le développement du savoir professionnel et la carrière semblent assez évidents dans plusieurs cas.

Comme nous le disions, c'est au début de la carrière que la structuration du savoir d'expérience est la plus vigoureuse et importante, et celle-ci est liée à l'expérience du travail. L'expérience nouvelle procure progressivement aux enseignants des certitudes face au contexte de travail et permet ainsi l'intégration des enseignants dans le milieu de travail, l'école et la classe. Elle vient aussi confirmer leur capacité à enseigner. Ces savoirs ne sauraient jouer leur rôle prédominant sans l'élément intégrateur, la connaissance du soi professionnel dans ce métier de relations humaines, connaissance qui va permettre la coloration idiosyncrasique de l'enseignant expérimenté. Cette prise de conscience de différents éléments à la base du métier, leur intégration dans la situation de travail font en sorte qu'il y a construction graduelle d'une identité professionnelle.

Le début de la carrière s'accompagne aussi d'une phase critique, puisque c'est à partir des certitudes et des contraintes de l'expérience pratique que les enseignants jugent leur formation universitaire antérieure. Selon eux, le métier s'apprend beaucoup par la pratique, par expérience, par tâtonnement et découverte, bref, sur le tas. En débutant dans leur profession, plusieurs enseignants se souviennent qu'ils étaient mal préparés surtout pour faire face à des conditions de travail plutôt difficiles, notamment du point de vue de l'intérêt pour la tâche, du groupe d'élèves, de la charge de travail, etc. C'est donc à travers la pratique et l'expérience qu'ils se sont développés sur le plan professionnel : « La formation théorique, qu'elle soit universitaire ou qu'elle ait été acquise à l'école normale, n'est pas complètement inutile, mais elle ne peut pas remplacer l'expérience. » Une autre source d'apprentissage du travail, c'est l'expérience des autres, des pairs, des collègues qui donnent des conseils :

> *J'ai plongé la tête la première dans l'enseignement. Et c'est disproportionné ce qui se fait dans les cours universitaires par rapport à ce qui se vit dans la réalité.* [...] *C'est trop idéalisé. On est obligé d'en laisser une grosse part.* [...] *Je ne sais pas si j'ai des idées préconçues. Au niveau vraiment de la classe, ceux qui m'ont appris des choses, c'est mes collègues autour. Eux autres, c'est mes meilleurs profs*[4].

Cette phase critique et de mise à distance des connaissances académiques antérieures conduit aussi à un réajustement des attentes et des perceptions antérieures. Une révision de la conception antérieure de l'« enseignant idéal » est nécessaire. Avec les années, il y a un apprentissage qui se réalise afin de mieux situer les élèves, leurs besoins, leurs manques, etc. de façon plus juste par rapport aux capacités de l'enseignant. En effet, le « choc de la réalité » force à remettre en question cette vision tout idéaliste partagée par les enseignants novices qui doit s'estomper et ce, pour une question de survie :

> *On croit avoir tous les pouvoirs quand on commence à enseigner. On est persuadé qu'avec nous autres l'enfant va tout apprendre. Puis on va être patiente, puis on va être gentille... puis ça marche pas. On a moins d'attentes un peu. Mais on arrive à faire des choses intéressantes mais on fait pas de miracles...*

4. Dans la suite du texte, les extraits d'entrevues cités sans référence bibliographique proviennent du corpus d'entrevues issues des recherches de Lessard et Tardif, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Mukamurera, 1997 ; Raymond, Butt et Yamagishi, 1993. On peut se reporter à ces travaux pour les questions de méthodologie et de recueil des données.

On observe aussi une délimitation des territoires de compétence et d'intervention de l'enseignant. Les changements ne se réduisent pas à une question d'efficacité, « mais à la façon de vivre les choses et de comprendre son milieu de travail », lorsque l'enseignant réussit à préciser son rôle et ses responsabilités et à les départager de ceux des autres, notamment en ce qui concerne la part des parents. Il en arrive à ne prendre que ce qui lui appartient comme enseignant :

> *C'est pas tant ce que je vis, ça n'a pas changé tant que ça. J'ai des enfants, puis un prof puis un programme. Des choses immuables là-dedans aussi. Mais ma façon de les vivre, elle, elle a changé. Je sais davantage ce qui m'appartient puis ce qui appartient aux autres ça fait que je dors mieux.*

Il fait la part des choses aussi en ce qui concerne son rôle dans l'apprentissage des élèves :

> *Toutes mes années d'expérience m'ont permis de réaliser que tout peut s'apprendre avec le temps et que mon rôle consiste souvent à mettre l'enfant sur la piste d'un apprentissage possible. Certains apprentissages sont longs et, en un an, nul enfant et nulle enseignante ne peuvent faire des miracles. Mais, si déjà un bout de chemin a été fait, mon mandat est rempli.*

Avec les années, les enseignants en arrivent à être capables de connaître et d'accepter leurs limites. Cette connaissance leur permet d'être plus flexibles. Ils prennent davantage leur distance face aux programmes, aux directives et aux routines, tout en les respectant dans leurs grandes lignes :

> *Mais si j'ai manqué mon coup une fois, je ne recommencerai pas. Je ne le représenterai pas. Je vais présenter autre chose. On va faire d'autres choses aujourd'hui. Puis je repars avec une nouvelle activité.*

La maîtrise progressive du travail débouche sur une ouverture à la construction de ses propres apprentissages, de ses propres expériences, liée à une sécurité plus grande et au sentiment de bien maîtriser les tâches. Cette maîtrise a d'abord trait à la matière enseignée, à la didactique ou à la préparation de classe. Mais ce sont surtout les compétences liées à l'action pédagogique elle-même qui ont le plus d'importance pour les enseignants. Ceux-ci mentionnent des compétences de leadership, de gestionnaire, de motivateur. Ces compétences sont acquises par l'expérience du travail :

> *J'ai souvent des stagiaires dans ma classe, et c'est toujours des découvertes pour les stagiaires quand ils mettent le pied dans la classe. Ils ont pris des cours, mais eux-mêmes le disent, quand tu mets le pied dans une classe et que tu as 25 enfants, tes cours sont loin. Ce sont les enfants de huit heures et demie à trois heures... C'est la ligne de feu... Il faut que tu les occupes et que tu t'occupes.*

Bref, on constate que le cheminement de la carrière s'accompagne généralement d'une maîtrise plus grande du travail et d'un bien-être personnel face aux élèves et aux exigences du métier.

2.2. *Les enseignants à statut précaire*

Toutefois, il faut aussi nuancer ce modèle de carrière, car il vaut surtout pour les enseignants réguliers et permanents[5]. Les enseignants à statut précaire vivent autre chose et leur expérience de l'apprentissage du métier est plus complexe et plus difficile, car elle comporte toujours une certaine distance face à l'identité et au statut professionnel bien établi des enseignants réguliers. Il est difficile de penser à la consolidation de compétences pédagogiques tant que les chargés d'enseignement n'ont pas acquis un minimum de stabilité. Une grande fluctuation dans les affectations d'une année à l'autre peut même mener, selon Nault (1993), à l'érosion des compétences. Par exemple, les enseignants précaires mettent plus de temps à maîtriser les contraintes du travail en classe, car ils changent souvent de groupe et ils sont confrontés aux classes les plus difficiles. Dans le même sens, leur recherche d'un bien-être personnel à faire ce métier est souvent contrecarrée par de nombreuses tensions découlant de leur statut précaire. Mukamurera (1997) a étudié en profondeur les trajectoires d'insertion de vingt jeunes et nouveaux enseignants précaires du primaire et du secondaire. Elle montre que la précarité a des conséquences psychologiques, affectives, relationnelles et pédagogiques provoqués par les changements professionnels vécus par ces enseignants. Son étude indique aussi que le modèle de carrière de ces enseignants ne correspond pas au même déroulement que celui des enseignants ayant obtenu rapidement la permanence d'emploi, comme c'était le cas de 1950 à 1980. Voyons comment la précarité affecte l'apprentissage du métier et l'acquisition des savoirs professionnels. Essentiellement, le phénomène principal ici est celui de l'instabilité de la carrière, caractérisée par des changements fréquents et de nature diverse (classe, école, commission scolaire, etc.). Ces nombreux changements rendent difficile l'édification du savoir d'expérience au début de la carrière.

5. Rappelons qu'au Québec, les années 1980 et le début des années 1990 sont liés à des crises économiques et à des vagues de compressions budgétaires importantes, à une baisse des effectifs scolaires, à un surplus d'enseignants, à une baisse de besoins de recrutement, etc. (Lessard et Tardif, 1996 ; Mukamurera, 1997). Cette situation a entraîné, entre autres, le ralentissement du recrutement de jeunes enseignants, la précarisation du travail, particulièrement chez les plus jeunes, et, enfin, la constitution d'une importante armée de réserve estimée à près de 50 000 enseignants temporaires ou sous-employés (CEQ, 1988 ; Bousquet, 1990), soit environ 45 % de la profession enseignante. La situation générale est sensiblement la même partout au Canada.

Une première difficulté vécue par les enseignants précaires concerne l'impossibilité de vivre une relation soutenue avec les mêmes élèves. Ce problème se pose particulièrement pour les suppléants occasionnels ou encore les enseignants à statut précaire qui occupent successivement plusieurs contrats à l'intérieur d'une année scolaire. Ces enseignants vont enseigner ici et là, perdent « leurs classes » pour être envoyés dans d'autres et sont surtout frustrés de perdre les groupes avec lesquels ils se sont habitués et avec qui, éventuellement, ça allait bien. Certains enseignants arrivent à rester à une même école plus d'une année successive. D'autres par contre changent d'école plusieurs fois, presque à chaque fin de contrat, plus particulièrement dans les premières années de travail. L'instabilité professionnelle étant ce qu'elle est pour les jeunes enseignants à statut précaire, la fin du contrat représente souvent, selon eux, une rupture avec l'école et, corrélativement, avec les élèves auxquels ils se sont éventuellement attachés.

Par ailleurs, bien que le changement du champ principal d'enseignement soit peu fréquent, nous avons observé que les jeunes enseignants à statut précaire ont parallèlement des bouts de tâche dans d'autres disciplines et que ceux-ci changent d'une année à l'autre au fur et à mesure qu'ils changent d'école, avec le résultat qu'ils parcourent non seulement plusieurs écoles, mais « traversent » aussi plus d'un champ, plusieurs disciplines et matières d'enseignement. Les implications sur leur travail ne sont pas des moindres : il faut toujours recommencer à zéro ou presque et, à la longue, ça devient ennuyant et lourd. Face à ces changements, les jeunes enseignants disent être en recommencement perpétuel autant du côté de la préparation du matériel et des leçons que du côté de la compréhension de la matière ou du programme lui-même et de l'apprentissage que cela implique, ce qui demande d'investir beaucoup de temps et d'énergie pour s'acquitter de leur tâche.

Nos données montrent que les enseignants interviewés ont beaucoup changé de degré d'enseignement et que souvent ils travaillent dans plusieurs degrés scolaires parallèlement. Même en restant dans la même discipline et le même programme, le changement de degré d'enseignement représente toute une adaptation pour ces enseignants, parce qu'aucun degré ne ressemble tout à fait à un autre. Par exemple, « en troisième secondaire, ce n'est pas tout à fait comme en cinquième secondaire », observe un enseignant. Bref, d'un degré d'enseignement à un autre, c'est un effort de réajuster les contenus, d'adapter la matière, de la rendre intéressante en fonction de la nouvelle clientèle. C'est aussi une question d'attitude et d'adaptation au langage, chaque groupe d'âge ayant ses propres caractéristiques auxquelles l'enseignant ne peut être indifférent dans son enseignement.

Les changements de degré d'enseignement exigent donc une grande adaptation et une souplesse qui ne sont pas toujours faciles, surtout lorsque l'enseignant a plusieurs degrés en même temps (parallèlement) ou des cycles d'enseignement différents et qu'il est alors constamment confronté à des changements instantanés ou presque. Quant à lui, le changement de commission scolaire survient surtout durant les quatre à cinq premières années sur le marché du travail, tandis que les enseignants tentent de garder le pied dans une même commission scolaire et que celles-ci sont portées à garder le même personnel expérimenté pour de nouveaux contrats, du moins quand ça les avantage. Ce sont les changements d'école qui sont très fréquents et plus susceptibles de se produire, surtout durant la période de l'emploi précaire, puisque les personnes « à statut précaire » ne sont pas titulaires d'un poste stable et qu'elles doivent souvent faire le tour des écoles au gré des besoins de leur commission scolaire.

Dans la pratique du métier au quotidien, l'expérience de changement de commission scolaire et d'école est une expérience d'apprentissage et d'adaptation au nouveau milieu physique et humain, à un nouveau fonctionnement, une nouvelle culture organisationnelle. Changer souvent de commission scolaire ou d'école, c'est pratiquement un recommencement à chaque fois : il faut notamment connaître la nouvelle équipe-école, connaître les élèves, connaître les attentes d'une nouvelle direction, connaître le roulement et le règlement de l'école, savoir où demander services et matériel, amorcer des contacts, de nouvelles relations, etc. Autrement dit, changer d'école ou de commission scolaire, c'est toute une adaptation, c'est « être toujours au pied de l'échelle », ce qui représente en soi un surplus de travail et une part de stress, surtout quand il n'y a pas de soutien approprié dans le milieu de travail. En regard de ces nombreux changements et de l'instabilité professionnelle qu'ils provoquent, les propos de certains enseignants dénotent un sentiment de frustration et un certain désenchantement, déçus qu'ils sont de devoir vivre longtemps la précarité d'emploi, de subir une évaluation de l'école à chaque année, d'être dévalorisés et brimés à bien des égards.

Une autre source de frustration et de sentiment d'être dévalorisé réside dans l'évaluation des enseignants à statut précaire que pratiquent les commissions scolaires via les directions d'écoles et qui, à leurs yeux, est un signe concret de méfiance à l'égard de leurs compétences. Les enseignants interviewés déplorent le fait qu'ils doivent être évalués à chaque année pour fins de sélection (contrairement aux enseignants permanents), un peu comme si leur compétence était continuellement mise en doute et toujours à prouver. Tout se présente comme s'il y avait un corps enseignant à deux vitesses, expriment les interviewés : les enseignants permanents qui sont, par ricochet, « bons » (puisqu'ils ont eu la permanence) et qui n'ont plus rien

à prouver, et les enseignants à statut précaire qui ont toujours le poids sur les épaules de prouver qu'ils sont « bons » ou même meilleurs pour mériter d'autres emplois et cela, même après des années de pratique du métier.

Chez d'autres enseignants, la frustration découle du fait de manquer de certains avantages sociaux et d'être à la merci de la direction d'école ou de la commission scolaire en tant que personne à statut précaire. Dans ce cas, des enseignants admettent s'être sentis brimés dans leurs droits, par exemple en ce qui concerne les congés de maladie, les « congés d'aération » et les congés de maternité, chose que les réguliers obtiennent sans nécessairement se créer des ennuis. Ils risquent alors de se faire traiter de « non disponibles » avec les conséquences que cela peut entraîner lors de la prochaine distribution des contrats, d'où le sentiment d'être toujours sur la sellette même après des années de service à la commission scolaire. À la longue, la précarité d'emploi peut devenir fatigante et décourageante et alimenter un certain désenchantement qui, sans nécessairement affecter l'amour pour l'enseignement, atténue dans une certaine mesure le feu sacré de l'enseignant et plonge ce dernier dans l'amertume.

D'autres enseignants indiquent toutefois que la précarité d'emploi peut conduire à une remise en question de la poursuite de la carrière et parfois même à un désengagement personnel envers la profession. Mais c'est surtout lorsqu'elle est associée directement ou indirectement à d'autres problèmes comme l'insécurité d'emploi, l'instabilité de la tâche, la supplantation, l'attribution des moins bonnes tâches (bouts de tâches, tâche difficile et ardue), les élèves difficiles, les pratiques d'attribution des contrats qui laissent à désirer, l'absence de support et de valorisation de l'enseignant à statut précaire, etc., que de jeunes enseignants perdent progressivement l'enthousiasme et songent parfois à lâcher le métier.

Toutefois, malgré les différences entre les enseignants possédant la stabilité d'emploi et les enseignants précaires, ces derniers partagent aussi avec les premiers plusieurs convictions importantes quant à la nature de l'apprentissage du métier et l'évaluation de leur formation initiale. Par exemple, les enseignants rencontrés par Mukamerera (1997) reprochent aussi à leur formation de les avoir mal préparés en général à affronter les difficultés du métier :

> *Je me trouvais ignorante. Je trouvais que je ne savais pas grand-chose. Comme j'ai dit au début, je trouvais que quand j'ai commencé, pis j'écoutais tous les autres professeurs parler, il me semblait que moi, je n'étais pas très savante. Pourtant, j'avais un bac, mais je ne trouvais pas que je savais beaucoup de choses.*

De plus, les enseignants précaires voient également dans l'expérience la source de leurs savoirs professionnels :

> Si on prend un mécanicien d'auto, dès qu'il sort des cours et qu'il arrive à un garage, les premières fois avec une auto importée il y a toujours des choses, ça prends toujours de la pratique pour être un bon enseignant ! Évidemment ça vient avec les années.

En définitive, ces données d'entrevues sur la précarité doivent nous amener à relativiser l'évolution temporelle « normale » des carrières telle qu'on l'a vu ci-dessus chez les enseignants réguliers. De nos jours, la carrière dans l'enseignement ne suit plus forcément un modèle temporel uniforme avec des phases clairement définies. Par ailleurs, comme le mentionne Huberman (1989, p. 28) :

> *C'est souvent l'organisation de la vie professionnelle qui crée, arbitrairement, les conditions d'entrée, d'engagement et de promotion, qui donnent une signification à de telles phases.* [...] *De même, l'organisation arbitraire de la vie sociale crée des attentes qui sont intériorisées et auxquelles on donne suite comme s'il s'agissait de facteurs psychologiques.* [...] *Il peut également se produire des événements sociaux marquants (crise, guerre, épidémie, désastre naturel) qui bouleversent une séquence « normale » pour une ou pour plusieurs générations.*

Il faut donc se méfier d'un découpage faussement naturel de la carrière en phases qui seraient distinctes et linéaires. À ce sujet, il faut dire qu'une minorité d'enseignants réguliers en termes d'emploi que nous avons rencontrés n'ont pas vécu un modèle de carrière stable, caractérisé par la maîtrise progressive des situations de travail et un juste équilibre entre les diverses contraintes du métier. Certains enseignants ont été soumis à de nombreux changements de carrière qui ont empêché la consolidation de leurs compétences dans un champ d'enseignement donné. D'autres ont vécu des conflits difficiles, soit avec la direction, soit avec des collègues ou des élèves, qui ont provoqué certains déséquilibres personnels (épuisement, suite échevelée de changements, etc.). Enfin, à cause d'une conjoncture d'emploi très difficile au début des années 1980 et au début des années 1990, certains enseignants ont persévéré dans un métier pour lequel ils n'éprouvaient pas ou plus d'intérêt.

En guise de synthèse à cette section, tant dans la littérature consultée que dans notre matériel d'entrevues, on constate donc que le rapport entre les savoirs professionnels et la carrière comporte différentes facettes et que ce rapport est fondamentalement lié au temps :

- Chez les enseignants réguliers, on retrouve d'abord l'idée d'une maîtrise temporelle progressive des situations de travail. Cette maîtrise couvre les aspects didactiques et pédagogiques, l'environnement de l'organisation scolaire et les relations aux pairs et aux autres acteurs éducatifs. Chez les enseignants précaires, on retrouve la même idée, mais la maîtrise du travail est plus longue à réaliser à cause des nombreux changements qu'ils vivent.
- Le savoir professionnel possède également une dimension identitaire qui renvoie à la construction d'une identité professionnelle à travers le temps du travail et de l'expérience du métier d'enseignant ; cette dimension contribue à définir, chez l'enseignant régulier, un engagement durable envers le métier et l'acceptation de toutes ses conséquences, y compris les moins faciles (groupes d'élèves difficiles, relations parfois tendues avec les parents, etc.). Chez l'enseignant précaire, cette dimension identitaire est moins forte, puisqu'il est ballotté de droite à gauche ; son engagement envers le métier est certes présent, mais les conditions de frustration qu'il vit continuellement le placent dans une situation plus difficile sur ce plan : il veut, lui aussi, s'engager, mais les conditions d'emploi le repoussent constamment.
- Le savoir professionnel recèle des aspects psychologiques et psychosociologiques, dans la mesure où il engage une certaine connaissance de soi de l'enseignant (par exemple, connaissance de ses limites, de ses buts, de ses valeurs, etc.), ainsi qu'une reconnaissance par les autres, qui voient peu à peu l'enseignant devenir l'un de leurs collègues, quelqu'un de fiable et qu'ils n'ont plus besoin de surveiller ou de guider. Encore là, cette connaissance de soi et cette reconnaissance par les autres représentent un défi plus grand pour les enseignants précaires, car leur statut rend plus difficile leur obtention.
- Autant chez les enseignants réguliers que précaires, le savoir professionnel comporte aussi une dimension critique qui se traduit par une prise de distance par rapport aux connaissances acquises antérieurement, notamment lors de la formation universitaire. D'autres prises de distance critiques sont également effectuées en relation aux outils de travail (programmes, manuels, directives, règles d'établissement, etc.), que l'enseignant adapte peu à peu à ses besoins. Cette dimension critique semble jouer un rôle important dans la recherche de l'autonomie professionnelle, car, grâce à elle, comme nous le dit un enseignant interviewé, « l'enseignant ne se voit plus regardé et jugé, mais devient celui qui regarde et qui juge ». Pour comprendre les transformations ainsi que les objets de cette dimension critique des savoirs d'expérience, il nous faut aussi tenir compte du moment de la carrière dans lequel elle s'exprime.

- Chez les enseignants réguliers, le cheminement dans la carrière semble également mener à une certaine superposition entre les connaissances de l'enseignant et la culture professionnelle du collectif de travail et de l'établissement. L'enseignant tend souvent à adhérer aux valeurs du groupe ; il partage avec d'autres membres leur vécu professionnel et échange avec eux des connaissances sur divers sujets. Bref, il devient un membre familier avec la culture de sa profession.

En relation à ces différents éléments d'analyse, Giddens (1987) propose un concept intéressant, celui de la *routinisation*, qui nous semble pertinent pour lier entre eux savoirs, temps et travail. Ce concept rejoint un très grand nombre de recherches sur l'enseignement, qui ont mis en évidence son caractère routinier et l'importance des routines pour comprendre la vie de classe et le travail de l'enseignant. L'idée générale de ces recherches est que les routines sont des moyens de gérer la complexité des situations d'interactions et de diminuer l'investissement cognitif de l'enseignant dans le contrôle des événements (Durand, 1996). Un peu comme des modèles cognitifs simplifiés de la réalité, les routines sont des modèles simplifiés d'action : elles servent à structurer les actes dans une façon d'agir stable, uniforme, répétitive. Elles permettent donc à l'enseignant de ramener la diversité des situations à des canevas réguliers d'action, ce qui lui permet en même temps de consacrer son attention à autre chose.

Toutefois, nous ne croyons pas que la routinisation de l'enseignement ne soit qu'une façon de contrôler les événements en classe. En tant que phénomène à la base de la vie sociale, la routinisation *signifie que les acteurs agissent à travers le temps en faisant de leurs propres activités des ressources pour reproduire (et parfois changer) ces mêmes activités*. Dans le cas qui nous occupe, elle atteste la forte dimension sociotemporelle de l'enseignement, dans la mesure où les routines deviennent partie intégrante de l'activité professionnelle, constituant de la sorte des « manières d'être » de l'enseignant, son « style », sa « personnalité professionnelle ». Mais à moins de faire de l'acteur un automate, la routinisation d'une activité, *c'est-à-dire sa stabilisation et sa régulation qui permettent son étalement et sa reproduction dans le temps*, repose sur un contrôle de l'action par l'enseignant, contrôle lui-même fondé sur l'apprentissage et l'acquisition temporelle des compétences pratiques. Or, la force et la stabilité de ce contrôle ne peuvent pas dépendre de décisions volontaires, de choix, de projets, *mais bien de l'intériorisation des règles implicites d'action acquises avec et dans l'expérience*. C'est ici, à notre avis, que les savoirs de l'histoire de vie et les savoirs du travail édifiés lors des premières années de la pratique du métier prennent tout leur sens, car ils forment justement le soubassement des routines d'action parce qu'ils sont en même temps les fondements de la personnalité du travailleur. L'étude

de telles routines est donc fondamentale pour comprendre la nature sociale ainsi que l'évolution du travail enseignant, car elles ne se réduisent pas à des formes extérieures ou à de simples habitudes, elles structurent le sens que les acteurs donnent à leurs activités et aux rapports sociaux qu'elles mettent en œuvre.

CONCLUSION

Le but de ce texte était de proposer, à partir d'études empiriques, certaines pistes de réflexion sur les rapports entre les savoirs professionnels des enseignants et certaines dimensions temporelles de l'enseignement. Nous sommes partis de l'idée que le temps était un facteur important dans l'édification des savoirs à la base du travail enseignant. Nous basant sur les travaux de Raymond, Butt et Yamagishi (1993) et Lessard et Tardif (1996, 1999), nous avons soutenu que les savoirs professionnels des enseignants étaient pluriels mais aussi temporels, c'est-à-dire acquis à travers certains processus d'apprentissage et de socialisation s'étalant aussi bien dans l'histoire de vie que la carrière. Quels sont en bref les résultats à retenir de notre démarche ? Un constat général se dégage des analyses précédentes : les savoirs à la base de l'enseignement ou, si l'on veut, les fondements du savoir-enseigner ne se réduisent pas à un « système cognitif » qui, à l'exemple d'un ordinateur, traiterait des informations en puisant dans un programme déjà défini et indépendant aussi bien du contexte d'action dans lequel il s'insère que de l'histoire antérieure qui le précède. En réalité, les fondements de l'enseignement sont à la fois *existentiels*, *sociaux et pragmatiques*.

Existentiels, en ce sens qu'un enseignant « ne pense pas seulement avec sa tête », mais « avec toute sa vie », avec ce qu'il a été, avec ce qu'il a vécu, avec qu'il a accumulé comme expérience de vie, comme fonds de certitudes, bref, il pense à partir de son histoire de vie, non seulement intellectuelle au sens strict, mais aussi émotionnelle, affective, personnelle et interpersonnelle. De ce point de vue, il importe de dépasser la vision épistémologique canonique du « sujet » et de l'« objet », si on veut comprendre les savoirs de l'enseignant. L'enseignant n'est pas seulement un « sujet épistémique » qui se tient devant le monde dans un strict rapport de connaissance, qui « processe » des informations tirées de « l'objet » (un contexte, une situation, des personnes, etc.) à l'aide de son système cognitif, par exemple, en puisant dans sa mémoire des schèmes, des procédures, des représentations à partir desquels il organise les nouvelles informations. Il est un « sujet existentiel » au sens fort que lui donne la tradition phénoménologique et l'herméneutique, c'est-à-dire un « être-au-monde », un *Dasein* (Heidegger, 1985), une personne complète avec son corps, ses émotions, son langage, ses

rapports aux autres et à soi. Il est engagé dans et par sa propre histoire – personnelle, familiale, scolaire, sociale – qui lui procure un fonds de certitudes à partir desquelles il comprend et interprète les nouvelles situations qui l'affectent et qui construit, par ses actions, la suite de son histoire.

Les recherches citées précédemment montrent justement comment ce fonds de certitudes se construit au fil des multiples temps sociaux de l'enseignant, comment il se sédimente en jouant le rôle de filtres interprétatifs et compréhensifs grâce auxquels l'enseignant comprend et réalise son propre travail. Dans cette optique, la cognition de l'enseignant semble largement interprétative et langagière plutôt que « computationnelle » : elle est moins un système cognitif de traitement l'information qu'un processus *discursif et narratif* enraciné dans l'histoire de vie de la personne, histoire elle-même porteuse de sens, de langages, de significations issues d'expériences formatrices. Différents chercheurs (Elbaz, 1983 ; Carter et Doyle, 1995) ont mis justement en évidence le caractère *narratif* du savoir enseignant au sein duquel interviennent des métaphores et des images centrales décrivant le rapport aux enfants, le rapport à l'autorité, la sollicitude (*caring*), etc. Lors de recherches sur le terrain ou dans les activités de formation en partenariat, quand nous interrogeons les enseignants sur leurs savoirs, c'est toujours d'une certaine façon les amener à raconter l'histoire de leur savoir-enseigner à travers des expériences personnelles et professionnelles qui furent significatives pour eux.

Sociaux, les fondements de l'enseignement le sont dans la mesure où, comme on l'a vu, les savoirs professionnels sont pluriels, issus de sources sociales diverses (famille, école, université, etc.), *acquis selon des temps sociaux différents* : temps de l'enfance, de l'école, la formation professionnelle, de l'entrée dans le métier, de la carrière… Ils sont sociaux aussi dans la mesure où on peut dire que le rapport de l'enseignant à ses propres savoirs se double d'un rapport social : la conscience professionnelle de l'enseignant n'est pas un réservoir de connaissances dans lequel il puiserait selon les circonstances, elle nous semble aussi largement marquée par des processus d'évaluation et de critique face aux savoirs situés en dehors de la socialisation antérieure et de la pratique du métier, par exemple, les savoirs des sciences de l'éducation transmis lors de la formation professionnelle, les savoirs curriculaires produits par les fonctionnaires du ministère de l'Éducation, les savoirs des autres acteurs scolaires (parents, conseillers pédagogiques, etc.) qui, d'une façon ou d'une autre, sont extérieurs au travail enseignant. L'utilisation que fait l'enseignant de ses savoirs engage donc un rapport social à ces autres savoirs, ainsi qu'aux groupes, instances et individus qui les produisent.

Pragmatiques enfin, puisque les savoirs à la base de l'enseignant sont intimement liés à la fois au travail et à la personne du travailleur. Il s'agit de savoirs liés aux tâches des enseignants et c'est à travers l'accomplissement de ces tâches qu'ils sont mobilisés, façonnés, acquis, comme en témoignent notamment les routines, ainsi que l'importance que les enseignants accordent à l'expérience. Il s'agit donc de savoirs pratiques et normatifs, c'est-à-dire que leur utilisation est fonction de leur adéquation aux tâches, aux problèmes et aux situations du travail, ainsi qu'aux buts éducatifs ayant une valeur sociale. La cognition de l'enseignant est donc conditionnée par son activité : « elle est au service de l'action » (Durand, 1996, p. 172). Ces savoirs sont aussi interactifs, mobilisés et façonnés dans le cadre d'interactions entre l'enseignant et les autres acteurs éducatifs. Ils portent donc les marques de ces interactions telles qu'elles se structurent dans les relations de travail. Ils sont, par exemple, imprégnés de normativité et d'affectivité, mettant en œuvre des procédures d'interprétation de situations rapides, mouvantes, complexes, etc.

Or, essentiellement, cette triple caractérisation – existentiels, sociaux et pragmatiques – témoigne de la dimension temporelle des savoirs de l'enseignant, savoirs qui apparaissent, non seulement acquis dans et avec le temps, mais eux-mêmes temporels, puisqu'ils sont ouverts, poreux, perméables, intégrant, au fil de la socialisation et de la carrière, des expériences nouvelles, des connaissances acquises en cours de route, des savoir-faire refaçonnés en fonction des changements de pratique, de situations de travail. Comprendre les savoirs des enseignants, c'est donc comprendre leur évolution, leurs transformations et sédimentations successives au fil d'une histoire de vie et d'une carrière, histoire et carrière qui renvoient à plusieurs couches de socialisation et de « remises sur le métier » du métier.

BIBLIOGRAPHIE

Atkinson, P. et S. Delamont (1985). « Socialisation in teaching : The research which lost its way », *British Journal of Sociology of Education*, *6*(3), p. 307-322.

Berger, P.L. et T. Luckman (1986). *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

Borko, H. et R.T. Putnam (1996). « Learning to Teach », dans D. Berliner et R. Calfee (dir.), *Handbook of Educational Psychology*, New York, Macmillan, p. 673-708.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique,* Paris, Minuit.

Bousquet, J.C. (1990). *Le besoin de recrutement de personnel à temps plein par les commissions scolaires de 1989 à 2011*. Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement.

Butt, R.L. et D. Raymond (1987). « Arguments for using qualitative approaches in understanding teacher thinking : The case for biography », *Journal of Curriculum Theorizing*, *7*, p. 62-93.

Butt, R.L. et D. Raymond (1989). « Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography », *International Journal of Educational Research*, *13*(4), p. 403-419.

Butt, R.L., D. Raymond et L. Yamagishi (1988). « Autobiographic praxis : Studying the formation of teachers' knowledge », *Journal of Curriculum Theorizing*, *7*(4), p. 87-164.

Butt, R.L., D. Townsend et D. Raymond (1990). « Bringing reform to life : Teachers' stories and professional development », *Cambridge Journal of Education*, *20*(3), p. 275-288.

Calderhead, J. (1996). « Teachers' beliefs and knowledge », dans D. Berliner et R. Calfee (dir.), *Handbook of Educational Psychology*, New York, Macmillan, p. 709-725.

Carter, K. et D. Anders (1996). « Program pedagogy », dans F.B. Murray (dir.), *The Teacher Educator's handbook : Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 557-592.

Carter, K. et W. Doyle (1995). « Preconceptions in learning to teach », *Educational Forum*, *59*(2), p. 186-195.

Carter, K. et W. Doyle (1996). « Personal narrative and life history in learning to teach », dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2e éd., New York, Macmillan, p. 120-142.

Centrale de l'enseignement du Québec (1988). *Vivre la précarité, la réalité méconnue des enseignantes et enseignants à statut précaire*, Québec, Fédération des enseignants des commissions scolaires du Québec.

Clandinin, D.J. (1985). *Classroom Practice : Teacher Images in Action*, London, Falmer.

Connelly, F.M. et D.J. Clandinin (1985). « Personal practical knowledge and the modes of knowing : Relevance for teaching and learning », dans E.W. Eisner (dir.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. (84th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2), Chicago, University of Chicago Press.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

Crozier, M. et E. Friedberg (1981). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

Eddy, E. (1971). *Becoming a Teacher : The Passage to Professional Status*, New York, Columbia University Teachers College Press.

Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking : A Study of Practical Knowledge*, London, Croon Helm.

Feiman-Nemser, S. et J. Rémillard (1996). « Perspectives on learning to teach », dans F.B. Murray, (dir.), *The Teacher Educator's Handbook : Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*, San Francisco, Jossey Bass, p. 63-91.

Gauthier, C., J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau et D. Simard (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval ; Bruxelles, De Boeck.

Giddens, A. (1987). *La construction de la société. Éléments de la théorie de la structuration*, Paris, Presses universitaires de France.

Griffin, G.A. (1985). « Teacher induction : Research issues », *Journal of Teacher Education*, *36*(1), p. 42-46.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.

Heidegger, M. (1985). *Être et temps* (trad. E. Martineau), Paris, Authentica (1re éd. 1927).

Holt-Reynolds, D. (1992). « Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge », *American Educational Research Journal, 29*(2), p. 325-349.

Huberman, A.M. (1989). « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et prévision », *Revue française de pédagogie*, 80, p. 5-16.

Huberman, M., M.M. Grounauer et J. Marti (1989*). La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession,* Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

Husserl, E. (1954). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Paris, Gallimard.

Lessard, C. et M. Tardif (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, système et structures,* Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Lessard, C. et M. Tardif (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Préface de François Dubet, Bruxelles, De Boeck.

Lessard, C., M. Tardif, Y. Lenoir et D. Martin (2000). *La formation des enseignantes et des enseignants : aspects comparatifs et prospectifs*. Étude réalisée pour l'ADEREQ par le CRIFPE-Interuniversitaire. Montréal/Québec : CRIFPE/ADEREQ.

Lortie, D.C. (1975). *School Teacher : A Sociological Study,* Chicago, University of Chicago Press.

McDiarmid, G.W. (1990). « Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience : A quixotic under-taking ? », *Journal of Teacher Education, 41*(3), p. 12-20.

McDiarmid, G.W., D.L. Ball et C. Anderson (1989). « Why staying ahead one chapter just won't work : Subject-specific pedagogy », dans M.C. Reynolds (dir.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, New York, Pergamon Press, p. 193-205.

Moussally, E.J. (1992). *A Cultural Portrait of Preservice Teachers : Undergraduate Teacher Education at a Northeastern United States Private, Urban University (Private Universities),* Thèse de doctorat, Boston, Boston University.

Mukamurera, J. (1997). *L'insertion professionnelle des jeunes enseignants au Québec.* Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.

Paquay, L., M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.) (1996). *Former des enseignants. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.

Raymond, D. (1998a). *Préconceptions des étudiants-maîtres et rapports aux savoirs pédagogiques et didactiques*. Communication présentée dans le cadre du Colloque organisé sous l'égide du CRIFPE : « Enseignement de la matière dans le contexte du travail pédagogique en classe : l'articulation didactique-pédagogie comme enjeu de formation ». Congrès annuel de l'ACFAS, 11-12 mai, Québec, Université Laval.

Raymond, D. (1998b). *En formation à l'enseignement : des savoirs professionnels qui ont une longue histoire.* Communication présentée au Symposium « Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels ». Sixièmes rencontres internationales du REF (Réseau international de recherche en éducation et formation), octobre, Toulouse.

Raymond, D., R.L. Butt et R. Yamagishi (1993). « Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale : approche autobiographique », dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Logiques, p. 137-168.

Richardson, V. (1996). « The role of attitudes and beliefs in learning to teach », dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2e éd., New York, Macmillan, p. 102-119.

Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

Tardif, M. et C. Lessard (1996). *La profession enseignante au Québec, 1945-1990. Histoire, système et structure*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien.* Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Bruxelles/Québec, De Boeck/Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., C. Lessard et L. Lahaye (1991). « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et sociétés*, *23*(1), p. 55-70.

Vonk, J.H.C. (1988). « L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue », *Recherche et formation*, *3*(3), p. 47-60.

Vonk, J.H.C. et G.A. Schras (1987). « From beginning to experienced teacher : A study of the professional development of teachers during their first four years of service ». *European Journal of Teacher Education*, *10*(1), p. 47-60.

Wheer, A.E. (1992). « La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude », dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews. (dir.), *Devenir enseignant* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon), Tome 2, Montréal, Logiques, p. 56-69.

Wideen, M., J. Mayer-Smith et B. Moon (1998). « A critical analysis of the research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective in inquiry », *Review of Educational Research, 68*(2), p. 130-178.

Zeichner, K.M. et J.M. Gore (1990). « Teacher socialisation ». dans W.R. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, p. 329-348.

CHAPITRE 13

Les facteurs temporels dans l'alternance étude-travail en formation professionnelle au secondaire

Lorraine Savoie-Zajc
Université du Québec à Hull
(lorraine_savoie@uqah.uquebec.ca)

RÉSUMÉ

Ce chapitre se propose d'explorer un temps scolaire spécifique, celui qui affecte la mise en place d'une structure de formation particulière, soit l'alternance étude-travail dans le cadre de la formation professionnelle au secondaire. Nous explorerons et qualifierons, à partir des perspectives des enseignants et des formateurs d'entreprise, les facteurs temporels qu'il importe de considérer afin d'organiser et de mettre en place une telle structure de formation. Des entrevues ont été conduites auprès de onze répondants. Il s'agit de trois enseignants et de six personnels d'entreprises diverses (pâtes et papier (2), services (2), restauration (2)) qui sont en lien avec les stagiaires pendant leur séjour dans l'entreprise. Deux fonctionnaires gouvernementaux

qui travaillent à la planification de programmes de formation ont également été approchés. Les données ont été analysées à partir de la grammaire temporelle proposée par McGrath et Kelly (1992) et qui comprend cinq paramètres temporels : la fréquence, la durée, la périodicité, la séquence, la localisation temporelle.

L'intérêt pour le temps scolaire développé dans le présent ouvrage prend diverses formes et de nombreux visages, en cohérence avec le concept même du temps. Ce chapitre se propose d'ajouter une dimension supplémentaire à l'exploration des facettes du temps scolaire. Nous nous intéresserons en effet à un temps scolaire spécifique, celui qui affecte la mise en place d'une structure de formation particulière, soit l'alternance étude-travail dans le cadre de la formation professionnelle au secondaire. Nous explorerons et qualifierons, à partir des perspectives des enseignants et des formateurs d'entreprise, les facteurs temporels qu'il importe de considérer afin d'organiser et de mettre en place une telle structure de formation. La question des facteurs temporels se pose avec d'autant plus d'acuité que dans le contexte de la réforme de la formation professionnelle au Québec, la structure des programmes est modifiée afin d'accorder une place beaucoup plus grande à la formation pratique en entreprise (augmentation de 90 heures à 280 heures de formation en entreprise dans le cas du Diplôme d'études professionnelles [DEP] en Pâtes et Papier, par exemple). Nous nous attarderons ainsi à examiner la dimension temporelle attachée à la pratique de l'alternance étude-travail, car nous postulons qu'une telle pratique implique le rapprochement de deux cultures, celle de l'école et celle de l'entreprise, ainsi que des conceptions du temps spécifiques à chacune des cultures. De plus, nous avançons l'idée que la prise en compte de la co-existence des rapports aux temps, variables selon les milieux, constitue l'une des conditions de succès pour l'apprentissage des élèves impliqués dans un tel système de formation.

1. *ÊTRE PARTENAIRES DANS LA FORMATION PRATIQUE : LE CONTEXTE DE L'ALTERNANCE ÉTUDE-TRAVAIL*

On remarque, depuis le début des années 1980, dans plusieurs pays industrialisés, un rapprochement entre l'école et l'entreprise (Doray et Maroy, 1995). Le Québec ne fait pas exception à cette règle, car, depuis 1993, le ministère de l'Éducation du Québec suscite des collaborations entre le monde du travail et les établissements scolaires. Les entreprises sont ainsi appelées à se prononcer, par le biais de tables sectorielles, sur des questions liées à la planification des programmes de formation et sur l'évaluation des compétences des futurs travailleurs de leur secteur d'activités (Landry et Mazalon, 1997). Les effets attendus de ces rapprochements sont nombreux. Citant Hardy et Landreville, Hardy et Maroy (1995) mentionnent que ces effets sont susceptibles de modifier la définition du savoir, l'organisation curriculaire et les formes d'activités éducatives ainsi que le développement

et l'activation de nouvelles aptitudes cognitives et sociales afin de maîtriser ce nouveau savoir. L'alternance étude-travail constitue l'un des modèles qui favorise le rapprochement étude-travail.

La littérature sur l'alternance étude-travail est riche en renseignements. Ainsi le Ministère de l'éducation (MEQ, 1995) est soucieux de partager les rôles et les responsabilités entre l'entreprise et l'école pour ce qui concerne la sélection des élèves, l'organisation de la formation et son évaluation. Tentant de définir la notion, Pineau (1987) décrit l'alternance « comme un nouveau synchronisateur social de formation » (p. 107). De façon plus pointue, Landry et Mazalon (1997) définissent l'alternance scolaire comme « toutes les pratiques qui prévoient des séquences en entreprise dans le cadre de la formation initiale » (p. 42). Maroy (1997) met aussi en évidence dans sa définition, la succession de séquences « de formations par le travail productif... et des séquences scolaires » (p. 31). L'alternance scolaire au niveau secondaire, selon Landry et Mazalon (1997), est caractéristique par le fait que les séjours en entreprises font partie intégrante du programme d'études, que les objectifs sont déterminés par le programme et que les élèves ne sont pas rémunérés. Selon les statistiques du MEQ citées par Landry et Mazalon (1997), 3 % de la clientèle de la formation professionnelle au secondaire était engagée, en 1996, dans cette forme d'alternance.

Certaines dimensions temporelles ressortent des définitions présentées. Il convient de souligner celle de l'alternance vue comme un *marqueur social exprimant un certain rythme* dans la définition de Pineau et la dimension de *la durée et de l'enchaînement de séquences* dans la perspective prise par Landry et Mazalon (1997) et par Maroy (1997).

Les définitions précédentes nous amènent aussi à considérer que l'alternance étude-travail implique un ensemble d'ajustements, selon plusieurs registres (lieux, règlements, technologiques, etc.) dont celui de l'ajustement temporel (Maroy, 1997 ; Mérini, 1993 ; Savoie-Zajc, 1998). C'est ce dernier aspect que nous allons explorer dans ce texte et illustrer par des données d'entrevues.

2. *LE TEMPS ET LES EXPÉRIENCES DE FORMATION PRATIQUE EN ALTERNANCE*

Plusieurs conceptions du temps existent. Il y a d'abord la conception newtonienne où le temps est vu comme une succession divisible et homogène d'instants. Ce temps est uniforme et réversible, à la fois linéaire et bidirectionnel dans son écoulement. Il constitue une entité abstraite, indépendante de l'individu et, par conséquent, il ne dépend pas de l'expérience person-

nelle ou de la nature des événements (De Rosnay, 1981 ; McGrath et Kelly, 1992). À partir des découvertes de la physique à propos des systèmes dynamiques, Prigogine (1994) en arrive à affirmer que ce temps n'existe pas : « Le temps en tant que déroulement successif naturel n'existe pas. L'univers est mais ne "devient" pas. L'apparente flèche du temps est donc une illusion qu'il faut dépasser, éliminer. » (Prigogine, 1994, p. 10)

Une autre conception est celle du temps vu comme un construit de l'être humain (Ascher, 1981). Celui-ci prend forme dans l'interaction sociale ; il est scandé par les événements qui rythment le flot de la vie et est imbriqué dans les artifacts culturels de tout groupe social (Nowotny, 1992 ; Pronovost, 1996). Citant Mead, Nowotny (1992) avance que « le temps se structure dans l'interaction et les perspectives temporelles communes sont enracinées dans un monde qui tire son sens de l'agir[1] ». Ce temps est holistique, linéaire, directionnel, relatif à la nature de l'expérience et des observateurs (Husti, 1983 ; McGrath et Kelly, 1992).

La qualification des types de temps abonde. Grossin (1996) distingue entre temps naturels et temps construits ; De Rosnay (1981), entre le temps tribut (répétitif) et le temps d'accomplissement (créateur) ; St-Jarre (1997), entre les versants externe et interne du temps ; Bergmann (1992), les dimensions objective et subjective. Cette brève énumération des types de temps indique un souci de le classifier de façon dichotomique : d'un côté, les auteurs désignent un temps extérieur à l'individu, sur lequel ce dernier ne possède que peu ou pas de contrôle et, de l'autre, le temps ressenti de l'expérience humaine.

Afin de mieux comprendre, organiser, classifier l'abondante littérature, Pronovost (1996) propose une taxonomie des temps sociaux, structurée selon quatre paramètres : les rapports à l'historicité, la structuration des activités, les valeurs, les normes et les significations des temps sociaux et finalement l'échelle des temps. Le premier paramètre renvoie aux cycles de vie, au passage des générations et aux rapports que l'individu entretient avec ceux-ci, vus dans une perspective macroscopique, c'est-à-dire s'inscrivant dans une période de l'histoire d'un peuple, d'une culture. Le deuxième paramètre regroupe les études selon la structuration des activités humaines. C'est ainsi que l'on parlera de temps de travail, de temps scolaire, de temps des loisirs, de temps politique (Miller, 1993). Le troisième paramètre est celui qui envisage le temps selon les valeurs, les normes et les significations des temps sociaux. Cet ensemble s'intéresse aux différentes mesures temporelles, variables selon les secteurs d'activités, selon les cultures. Il s'arrête

1. Traduction libre, p. 428.

aussi à l'étude des significations sociales de l'utilisation du temps. Le quatrième paramètre de la taxonomie regroupe des études sur les échelles de temps, vues comme étant diversifiées, juxtaposées, en interférence les unes avec les autres. Les travaux de Grossin (1993, 1996) illustrent bien cette dernière dimension.

Cette brève introduction au concept du temps montre un souci de le nommer à partir de positions dichotomiques entre la dimension newtonienne du temps, vu comme étant mesuré, linéaire, rigide, qualifié par divers auteurs avec des appellations différentes : dimension objective, temps tribut, versant externe et une dimension du temps intériorisé, construit, un temps global, lié aux interactions et à l'expérience humaines. Elle montre aussi la centralité du concept dans nos vies (que De Rosnay, 1981, nomme chronocentrisme) et l'intérêt de s'y attarder pour mieux en comprendre les dimensions.

Le temps qui nous préoccupe ici est celui du temps scolaire vécu en alternance avec le temps de travail, donc s'inscrivant dans le paramètre que Pronovost a nommé « la structuration des activités ». On se rappelle, en effet, que l'élève en formation professionnelle poursuit ses activités d'apprentissage autant dans le milieu scolaire que dans le milieu de travail, selon une séquence et un enchaînement des activités. Les modalités d'alternance supposent aussi des collaborations entre l'école et le milieu de travail qui s'entendent pour contribuer à la formation de futurs travailleurs et en appellent au développement d'une « interculturalité des temps », c'est-à-dire la rencontre d'identités professionnelles et de cultures institutionnelles qui doivent apprendre à composer les unes avec les autres (Mérini, 1993).

Voyons donc quelles sont les caractéristiques des temps de chacun des milieux impliqués dans la formation.

2.1. *Le temps scolaire*

Grossin reconnaît le rôle fondamental de l'école dans la socialisation au temps : « Le milieu scolaire inculque aux enfants les valeurs de la soumission complète aux constructions temporelles institutionnalisées : la ponctualité, l'exactitude, l'assiduité, la rapidité, l'application » (Grossin, 1996, p. 183).

L'enfant y apprend très tôt que la ponctualité est maîtresse et que les travaux doivent être accomplis à l'intérieur d'un certain laps de temps. Pronovost (1996), pour sa part, indique que le temps scolaire est structuré de façon rigide, comme le temps de travail. Au secondaire, la structuration du temps est encore plus forte qu'au primaire : elle est divisée en périodes de cours, durée qui selon Husti (1983) est tout à fait anti-pédagogique, car

trop peu de temps est laissé à l'enfant et à l'enseignant pour s'engager dans des activités d'apprentissage signifiantes. Husti dénonce d'ailleurs le caractère uniforme et linéaire de l'organisation du temps scolaire avec des cours qui s'enchaînent les uns après les autres, heure après heure. Elle rappelle que ce modèle, vécu depuis plusieurs générations, est profondément intériorisé par la société comme modèle du temps scolaire alors qu'il soutient une forme d'enseignement dépassée, c'est-à-dire centré sur l'enseignant qui « transmet » des connaissances. La recherche qu'elle a menée montre, entre autres, que l'allongement et le regroupement de périodes de cours favorisent l'engagement de l'élève dans ses activités d'apprentissage et produisent des effets positifs sur l'apprentissage.

2.2. *Le temps de travail*

L'industrialisation de la société a profondément bouleversé le monde du travail. C'est la machine qui en est devenue l'élément central, imposant un rythme, une séquence (Grossin, 1993 ; Pronovost, 1996). En conséquence, le temps de l'individu a acquis une valeur monétaire selon sa productivité (Grossin, 1993). C'est d'ailleurs ce rapport entre « productivité » et « temps » qui fait basculer l'individu moderne dans une course effrénée au temps. Dupuy (1981) avance l'hypothèse que plus la productivité au travail est grande, plus la valeur du temps augmente par rapport à celle des choses. Il indique que « seule une société de travailleurs, et non d'acteurs, peut avoir un rapport quantitatif au temps » (p. 33). Le temps est d'ailleurs réifié dans nos sociétés industrielles qui prétendent « aménager » et « planifier » l'avenir. Pour De Rosnay (1981) c'est justement le déséquilibre dans le rapport au temps qui aliène l'individu, car celui-ci consent à vendre son « temps tribut », dans le cadre d'un contrat de travail, temps qui empiète de plus en plus sur son temps personnel dit « temps d'accomplissement », moment pendant lequel la personne est libre de jouir de sa vie et de son entourage, comme elle l'entend. Cette idée rappelle la dimension sociopolitique du temps des enseignants développée par Hargreaves (1994) et qui décrit l'empiètement grandissant du temps personnel des enseignants par des tâches liées à leurs fonctions professionnelles.

La brève description du temps scolaire et du temps de travail nous montre que dans l'un et l'autre secteur d'activités, le temps est régi selon des règles fixes, vues comme immuables dans le cas du temps scolaire, façonnant les membres d'une société qui ont profondément intériorisé les valeurs temporelles transmises par l'institution scolaire. Le temps du travail lui, est presque exclusivement orienté vers la productivité. Dans les cas extrêmes, il peut devenir aliénant pour l'individu qui s'y engage profondément, en oubliant de respecter son temps personnel, nécessaire à sa

réalisation d'être humain. L'organisation d'activités pédagogiques dans une structure d'alternance travail-étude exige ainsi une mise en rapport des temps scolaires et de travail, rappelant le concept « d'interculturalité des temps » (Mérini, 1993) avec ce qu'il implique au plan des rencontres d'identités professionnelles et de cultures institutionnelles. La question de mettre en évidence les enjeux temporels sous-jacents à l'organisation des activités pédagogiques dispensées en alternance prend ainsi son sens. Nous tenterons de les clarifier grâce à l'analyse de données recueillies auprès d'enseignants et de formateurs d'entreprises.

3. *CONTEXTE DE L'ÉTUDE*

Une recherche-action[2] a été initiée en 1997. Les objectifs poursuivis sont de comprendre la dynamique d'implantation des partenariats de formation (écoles-entreprises) dans le cadre de la formation professionnelle au secondaire par la mise en place de tels partenariats et leur évaluation. Afin de pouvoir atteindre ces objectifs de recherche, une phase exploratoire a été planifiée permettant de dresser le bilan des expériences de partenariats de formation qui avaient cours dans l'Outaouais québécois. C'est ainsi que des entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès de tous les coordonnateurs de la formation professionnelle de la région de l'Outaouais, auprès de personnels d'entreprises diverses qui ont reçu des élèves lors des stages de formation ainsi qu'auprès des enseignants qui ont supervisé les formations pratiques et ce, dans divers programmes. Au total, 25 personnes ont participé aux entrevues.

La première vague d'entrevues menées auprès des coordonnateurs de la formation professionnelle a permis d'identifier le facteur *temps* comme étant un des obstacles à l'implantation de partenariats de formation. Deux reproches principaux étaient présents dans leur discours. Le premier était lié à leur disponibilité, car planifier une formation en partenariat demande du temps et ils se jugent déjà très absorbés par leurs tâches administratives pour s'engager dans cette voie. Le deuxième touchait leur perception de la disponibilité limitée de l'entreprise, car ces personnes ne possèdent pas davantage de temps pour discuter avec l'école de la planification de partenariats de formation et des modalités diverses à prendre en considération.

2. Cette recherche est menée conjointement avec André Dolbec, professeur à l'Université du Québec à Hull. Elle est l'un des cinq projets du programme de recherche du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la formation et l'emploi (GIRFE) sous la direction de madame Marcelle Hardy (UQAM), responsable du programme de recherche subventionné par le CRSH.

Suite à un tel message, une question spécifique à propos de la dimension temporelle a été introduite aux schémas d'une deuxième vague d'entrevues menées auprès de personnels d'entreprises diverses qui reçoivent des stagiaires ainsi qu'auprès d'enseignants, superviseurs des stages.

La question spécifique qui leur a été posée est : en quoi est-ce que le facteur temps est à prendre en considération dans un partenariat de formation ? Onze répondants sur quatorze ont répondu à cette question.

Ce nombre inclut trois enseignants, six personnels d'entreprises diverses (pâtes et papier (2), services (2), restauration (2)) qui sont en lien avec les stagiaires pendant leur séjour dans l'entreprise et, finalement, deux fonctionnaires gouvernementaux qui travaillent à la planification de programmes de formation. Cet échantillon, bien que limité, possède le mérite de fournir des pistes de réflexion afin de mieux comprendre la façon dont le temps est pris en compte dans la mise en place des stages en entreprise.

Avant de passer à l'analyse des données recueillies, il convient toutefois de décrire la « grammaire » du temps qui aidera à classifier les données et à donner sens aux discours des personnes interviewées. Selon McGrath et Kelly (1992), cinq paramètres temporels clés permettent de comprendre les comportements : la fréquence, la durée, la périodicité, la séquence, la localisation temporelle. Ces paramètres sont en constante interaction les uns avec les autres et la distinction entre chacun implique une différenciation qui s'accroît en complexité. La *fréquence* renvoie à la présence d'une action quelconque et la *durée* implique l'envergure de temps utilisée par une action. La *périodicité* note la répétition d'une action donnée à l'intérieur d'une période de temps précise. Une telle répétition est prévisible dans la mesure où il y a régularité dans les intervalles de temps entre chaque récurrence. La *séquence* implique à la fois le moment où une action est observée et sa relation avec l'occurrence d'une autre action. Ce paramètre fait donc une distinction entre simultanéité et succession, fournissant ainsi les bases pour comprendre la notion de synchronisation. Finalement le dernier paramètre, celui de la *localisation temporelle*, renvoie au moment de l'occurrence d'une action en relation à une autre dimension temporelle, plus large, englobante et externe, comme par exemple, la planification des stages de formation pratique à l'intérieur d'une année scolaire. Ces cinq paramètres vont être utiles pour nous aider à fournir des réponses aux questions suivantes : Comment les deux types de temps, scolaire et de travail, avec chacun ses exigences de performance et sa structure, se confrontent-ils dans des formations organisées selon un modèle d'alternance étude-travail ? Quelles appréciations en font les enseignants et les formateurs des milieux de travail qui reçoivent des stagiaires ?

4. *ANALYSE DES DONNÉES*

Diverses « perspectives » sont adoptées pour analyser les données de cette recherche-action, à savoir celle des enseignants, celles des divers personnels d'entreprise et celles des fonctionnaires gouvernementaux. La considération des « perspectives » temporelles peut par la suite être prise en compte.

4.1. *PERSPECTIVES DES ENSEIGNANTS*

Au moment où les entrevues ont été conduites, le stage en entreprise durait 90 heures[3]. Il fait l'objet d'une entente signée entre la Commission scolaire et l'entreprise, ce qui, aux dires des personnes rencontrées, confère du sérieux à la démarche. Bien que la durée du stage soit déjà prescrite par le programme d'études, c'est l'école qui décide de l'étalement des heures dans l'année scolaire. Les trois enseignants s'entendent aussi pour dire que la durée de la formation prévue par le Diplôme d'études professionnelles (DEP) est trop courte.

Une des personnes interviewées enseigne dans un programme de formation en horticulture. Il y a quelques années, le stage était planifié à l'intérieur d'un bloc de trois semaines consécutives. Plusieurs problèmes ont été identifiés à cette planification sans fractionnement de temps. D'abord la pratique du travail en entreprise et la théorie vue en classe risquent de ne pas être en concordance. Ensuite, pour le maître de stage, trois semaines consécutives de supervision de stages peut s'avérer une lourde tâche, surtout si l'élève n'est pas autonome. Cette situation discrimine aussi entre les entreprises, car dans les petites, l'ampleur du travail n'est pas suffisamment grande pour assurer l'activité de stagiaires pendant trois semaines consécutives et assurer une diversité des tâches, objectif important du stage.

Cet aspect, la diversité des tâches pendant le stage, paraît un élément central. Elle n'est pas affectée que par la taille de l'entreprise. Le moment de l'année importe aussi. Par exemple, le printemps constitue en horticulture un moment de « rush », aux dires du répondant, entraînant comme conséquences que le jeune ne sera pas confronté à une variété de tâches, d'autant plus si le stage se fait durant trois semaines consécutives : « s'il était tombé dans une entreprise où c'était du repiquage, il avait trois semaines de repiquage, ça fini, là tu reviens. Qu'est-ce que tu as appris, repiquage, le cahier de stage te disait qu'il avait fait cela pendant trois semaines » (formateur, DEP horticulture).

3. Les nouveaux programmes ont introduit des périodes de stage plus longues.

Les trois semaines ont donc été fractionnées et cédulées en juin et en juillet, à raison de deux jours par semaine. Il s'agit là d'une décision de l'école, décision qui possède aussi ses limites, car à cette époque de l'année, les activités en serre sont réduites. La contrainte majeure qui doit être prise en compte, selon ce répondant, provient du fait que la durée du programme du Diplôme d'études professionnelles (DEP) n'est que d'un an, de septembre à septembre. C'est trop court et la formation pratique en souffre, car l'hiver constitue une saison dormante pendant laquelle les possibilités de stage sont limitées. On en déduit alors qu'à l'automne, l'élève n'est pas prêt, à l'hiver, la nature est dormante, au printemps, les entreprises sont en pleine période d'activité, laissant peu de temps pour encadrer un stagiaire. L'intérêt du fractionnement du stage à deux jours par semaine, c'est que le maître de stage sera plus disponible pour assurer un suivi. Une telle situation avantage les petites entreprises, car, à deux jours par semaine, le stagiaire sera confronté à une diversité de tâches. De plus, une telle situation permet à l'école d'augmenter le nombre de places de stages disponibles.

Reprenant la « grammaire » du temps de McGrath et Kelly (1992), il est donc possible de qualifier les dimensions temporelles que les enseignants ont exprimé lors des entrevues.

Pour ce qui concerne la *durée* du stage, les enseignants sont d'avis qu'elle est trop courte. Toutefois, les dimensions de *périodicité* ainsi que celle de la *séquence* apparaissent problématiques. L'étalement des trois semaines, décision qui relève de la Commission scolaire, pose rapidement un problème de *périodicité*, car, vécue en bloc, la période de stage implique un lourd travail de supervision pour le maître de stage. L'étalement différencie le plus les entreprises, car les petites ne génèrent pas un volume d'activités suffisamment grand pour que le stagiaire soit à l'œuvre, de façon continue, pendant ce temps. Le nombre de places de stages s'en trouve conséquemment réduit. Finalement, la question de la *séquence* est centrale dans le discours du superviseur en horticulture. Il note divers problèmes de synchronisation entre la concordance problématique de la théorie vue en classe et le travail effectué en entreprise lorsque le stage se fait trop tôt dans l'année scolaire. Un autre problème abordé est celui de l'absence de diversité des tâches accomplies, surtout quand les stages se font en périodes d'activité intense. De plus, le changement des saisons importe dans la planification du moment de stage en horticulture : certaines activités ne sont plus possibles à divers moments de l'année.

4.2. *Perspectives des personnels d'entreprises*

Les répondants de cette catégorie étaient plus nombreux et provenaient de secteurs diversifiés.

Le secteur des pâtes et papier

L'univers de l'usine de pâtes et papier est unique en soi avec sa culture et sa structure pyramidale du travail. Le premier facteur qui affecte la planification de stages en usine de pâtes et papier touche la nature hiérarchisée du travail établi selon une ligne de progression, c'est-à-dire l'ensemble des postes qui se succèdent, du bout humide (la pâte) au bout sec (les rouleaux de papier). Ainsi une formation minimale de deux semaines est nécessaire, aux dires d'un répondant, pour avoir une idée d'ensemble de cette ligne de progression. De plus, le stagiaire ne peut y jouer qu'un rôle d'observateur, car la hiérarchie du travail et la forte culture syndicale affectent la nature des responsabilités et les tâches des employés. Le stagiaire qui entre à l'usine est vu comme un aide-manœuvre et le type de tâches qu'on lui laissera effectuer s'en trouve considérablement réduit. Une usine ne lui confiera pas certains types de travaux à cause des coûts élevés impliqués, des risques d'accidents, de la structuration hiérarchisée des tâches (de l'aide fournie par la sixième main au mécanicien par exemple).

Lorsque le stagiaire arrive à l'usine, il est accueilli par un membre de l'exécutif syndical : les employés le voient en effet comme un remplaçant potentiel.

> *Aussi ce qui est fait au niveau de la direction c'est qu'on les rencontre à 90 % avec l'exécutif, un membre de l'exécutif syndical. L'an passé, il y avait eu des petits problèmes d'intégration parce que les gars voyaient un peu... Ils étaient agacés par la présence des jeunes, de la relève, ou des gens qui peuvent prendre leur job. (Employé formateur, pâtes et papier)*

L'existence du Diplôme d'études professionnelles (DEP) en pâtes et papier constitue une donne relativement jeune alors que jusqu'à récemment, le recrutement du personnel se faisait à l'intérieur des réseaux familial et personnel des employés, de sorte que le syndicat protège attentivement le travail de ses membres et vérifie le type de tâches confiées au stagiaire. On souligne toutefois que le personnel jumelé aux stagiaires se soucie de leurs apprentissages :

> *Donc à ce moment-là, il est plus observateur que monteur si vous voulez. Quand même il pose des questions, puis les syndiqués qui sont avec lui souvent vont lui demander : « bien as-tu compris ? C'est-tu clair pour toi là ? Connais-tu ça bien ou est-ce que tu as une bonne idée comment ça fonctionne ? Il y a un échange qui se fait à ce niveau-là. » (Employé formateur, pâtes et papier)*

On retient de ces discours que la nature des tâches effectuées pendant le stage en pâtes et papier sera limitée à cause de la structure hiérarchisée du travail et que les tâches des employés sont jalousement protégées par

le syndicat. Le travail en usine est aussi fortement soumis à la maxime « le temps, c'est de l'argent ». L'équipement technologique est impressionnant, extrêmement coûteux et c'est uniquement un personnel qualifié qui y a accès. Le stagiaire représente ainsi un aide-manœuvre que l'usine accepte. Elle le confine toutefois dans un rôle secondaire d'observateur plus que dans celui d'acteur pour la durée du stage. En effet, on dit ne pouvoir lui confier des tâches plus signifiantes à cause du coût élevé temps/homme/machine et que la production doit « sortir ». Ensuite, le syndicat veille à ce que plusieurs des tâches effectuées par les employés ne soient pas faites par les stagiaires et, finalement, il y a les risques d'accidents inhérents aux opérations courantes de telles usines (électrocution, fracture, amputation, chute, coups divers). Le problème de *localisation temporelle* est ainsi omniprésent dans ces discours : la hiérarchie du travail, la culture institutionnelle et syndicale apparaissent comme étant des facteurs puissants limitant l'insertion plus active d'un stagiaire dans ce type d'entreprise.

Le secteur des services

Les représentants de deux établissements, une pharmacie et un atelier de petits moteurs, ont été regroupés sous l'appellation « services ». Les personnels rencontrés, d'entreprises très différentes l'une de l'autre, ont exprimé des préoccupations diversifiées face au facteur temps. Pour le personnel de la pharmacie, le moment où le stagiaire arrive au milieu de travail importe peu. Un critère utilisé toutefois pour vérifier s'il s'agit là d'un bon stagiaire ou non, c'est sa rapidité à apprendre le travail. Pour eux, la période de stage étalée sur trois mois est tout à fait réaliste. Le problème, lorsqu'il y en a, réside plutôt dans l'attitude et la motivation de la personne à apprendre à l'intérieur d'une brève période de temps : « Si la jeune est vraiment intéressée, si je peux lui offrir une place, je vais essayer de la placer. Le temps, c'est important qu'elle apprenne vite » (employé formateur, pharmacie).

Dans l'atelier de réparation de petits moteurs, la situation est complètement différente. D'abord pour les personnes qui accueillent les stagiaires, il importe que ceux-ci aient des bases en mécanique. Ils sont donc réticents à recevoir des stagiaires qui en sont au tout début de leur scolarité. Ils préfèrent les recevoir plus tard, au cours de l'année scolaire. Un autre élément permettant de comprendre leur rapport au temps porte sur la négociation effectuée auprès de l'école afin de faire changer les journées de stage. Au début, les élèves venaient les jeudi et vendredi et ces jours-là coïncident pour l'entreprise aux jours de service à la clientèle plutôt que de travail de réparation des appareils. Alors, d'une part le jeune ne pouvait se familiariser avec le travail de réparation, car les employés en font très peu ces jours-là, et d'autre part, les stagiaires n'étaient d'aucune aide pour l'entreprise, car

ils ne peuvent pas travailler au comptoir à cause de leurs faibles connaissances pour renseigner la clientèle ou encore pour fournir une estimation des coûts des réparations. Selon les dires de l'interlocuteur, les lundi, mardi et mercredi sont des jours plus tranquilles où les employés peuvent davantage montrer des techniques de travail aux stagiaires. L'école a bien accepté cette façon de faire et a ajusté son calendrier. De plus, cet interlocuteur croit que des stages à durée prolongée permettraient aux élèves de mieux s'intégrer au milieu de stage : « Ça serait peut-être mieux que le jeune ait fait quatre, cinq mois à l'école et puis qu'il vienne passer un mois et demi dans l'industrie. Il aurait appris plus, puis après ça, il pourra en faire plus, puis il va voir s'il est vraiment dans son milieu » (employé formateur, atelier petits moteurs).

Cet interlocuteur indique d'ailleurs que le facteur temps est le deuxième en importance des obstacles à la mise sur pied de partenariats de formation, précédé par la sélection des candidats qui est effectuée entièrement par l'école alors que l'entreprise aimerait avoir son mot à dire.

Il ressort des discours des interlocuteurs du groupe **service** trois types de préoccupations temporelles. Pour l'un, à la pharmacie, le stagiaire est jugé bon s'il apprend vite, manifestant donc une préoccupation liée à la *fréquence*. Pour ce qui concerne l'atelier des petits moteurs, il y a une préoccupation rattachée à la *séquence*, c'est-à-dire que l'intérêt de l'entreprise est de recevoir le stagiaire au moment où il est productif, soit lorsqu'il possède suffisamment de notions théoriques pour effectuer un certain travail. Le bloc de temps ne devrait plus être fractionné, car si l'élève venait pour une période de temps plus longue, ceci permettrait une meilleure insertion au milieu de travail et accroîtrait sa productivité. Chose intéressante avec les petits moteurs, c'est que l'entreprise a négocié avec l'école la *périodicité* du stage pour en arriver à l'étaler lors de jours de la semaine plus propices à l'encadrement des étudiants.

Le secteur de la restauration

Les restaurateurs rencontrés accueillent des stagiaires dans leur établissement. Ils sont tous les deux d'accord pour dire que la formation de un an est beaucoup trop courte : un an pour tout apprendre, il s'agit là d'un raccourci impossible : « On les prend au mois de septembre et ils ne savent pas ce qu'est un poireau. Et en plus de ça on essaye de réduire le temps de formation sur un an. Alors... »

Un des interlocuteurs suggère même d'allonger la période d'apprentissage dans le milieu de pratique avec un salaire moindre : un an serait consacré à l'apprentissage des bases à l'école et la deuxième année serait consacrée à l'étude en cuisine. Le deuxième interlocuteur, sans se pronon-

cer sur une solution au problème de la durée de la formation, reconnaît qu'un stage d'une semaine n'est pas très significatif ni pour l'élève ni pour le milieu de stage : « Moi, je trouve ça beaucoup moins bien, pour nous aussi et pour l'élève aussi. C'est que le temps que l'élève arrive... À savoir où se trouve le matériel... Le temps où il arrive à se débrouiller... Il est trop tard. »

Pour cet interlocuteur, le système scolaire est devenu trop pressé de former ses élèves, ce qui freine la qualité de la formation. Il compare avec les programmes de niveau collégial qui incluent des stages en restaurant d'une durée plus longue (deux semaines sur une période de huit mois). Une telle structure offre, selon lui, la garantie d'une formation de meilleure qualité et elle est susceptible de faciliter l'intégration du stagiaire dans le milieu de stage. On reconnaît cependant volontiers la limite d'une telle approche, car si le jeune est placé dans un endroit de stage peu aidant, ce sera long pour lui. Cet interlocuteur rappelle aussi les conditions de travail particulières qui prévalent en restauration : ils travaillent lorsque les gens sont en congé, c'est-à-dire aux fêtes de Noël, du Jour de l'An, les fins de semaine, l'été.

Ce que l'on retient des rencontres avec ces deux restaurateurs, c'est que pour eux la structure du programme de formation est fautive et elle doit être repensée afin d'améliorer la qualité de la formation en restauration. La *durée* de un an est trop courte et la formation pratique est déficiente, car les élèves manquent de bases pour bien saisir ce qui se passe autour d'eux. On comprend alors que la durée de la formation est directement proportionnelle à sa qualité lorsque, bien sûr, l'élève est placé dans un bon endroit de stage. Il importe aussi de rappeler que les restaurateurs sont confrontés à des horaires de travail différents alors que le volume le plus important de travail survient au moment des congés (fêtes, vacances).

4.3. *Perspectives des fonctionnaires gouvernementaux*

Les deux fonctionnaires gouvernementaux rencontrés en entrevue ont travaillé à la planification d'un programme de formation touchant au domaine agricole. Tous les deux se disent très conscients de la prise en compte du facteur temporel dans la planification des stages de formation. Le premier situe son discours plus au niveau institutionnel, c'est-à-dire qu'il analyse la situation à partir de la disponibilité de la personne qui va s'engager dans une pareille formation. Il est clair pour lui qu'une personne à temps partiel viendra étudier le soir et que celle à temps plein sera présente le jour. Il reconnaît que les besoins des deux groupes de clientèle sont très différents.

Le deuxième fonctionnaire se soucie des stratégies de dispensation du programme. Il rappelle que les personnes qui suivent la formation agricole sont des praticiens, ce sont des gens qui ont l'habitude de travailler à l'extérieur. Il est donc nécessaire que les stratégies de formation soient diversifiées et qu'elles alternent entre des moments de théorie et des moments de pratique. La répartition devrait être approximativement de 60 % du temps consacré à des activités pratiques et 40 % aux connaissances théoriques, dans le cadre d'une formation répartie sur 2 ans. Une telle position guide la démarche de planification. Une fois développée, il y a vérification auprès des producteurs agricoles de l'adéquation du programme avec leurs besoins de formation.

> *Les producteurs agricoles sont des gens qui sont praticiens beaucoup plus que techniciens. Tôt le matin, ils sont dehors puis ça rentre tard le soir, ils finissent par s'endormir sur un cours de 3 heures, là où il y en a juste un qui se fait aller... Ils s'endorment et c'est pour ça qu'ils m'ont demandé cette année d'organiser quelque chose théorique et pratique. (Entrevue avec un fonctionnaire)*

Ces deux personnes se montrent ainsi conscientes du facteur temporel dans la planification de formation. La dimension de la *séquence* est au cœur de leurs préoccupations. Elle touche au programme, à l'horaire de dispensation et à la prestation comme telle. Dans le premier cas, la position est plus générale, plus conventionnelle, alors que le second se positionne fermement en faveur de types de formations qui empruntent des stratégies diversifiées permettant d'alterner entre des temps de formation théorique et de formation pratique. On reconnaît dans ce dernier cas, un souci d'ajuster la durée de formation (1700 heures réparties sur deux ans) au rythme des personnes, reconnues comme étant actives, qui travaillent à l'extérieur et qui réclament des formations davantage pratiques.

5. *PERSPECTIVES TEMPORELLES : SYNTHÈSE*

Qu'est-ce que ces onze positions nous apprennent sur le facteur « temps » vu comme un élément de planification dans une formation effectuée selon le modèle de l'alternance ?

La perspective des enseignants ressort comme étant davantage centrée sur un souci lié à la *séquence*. Comment, par la manipulation du facteur « jour de stage » et l'étalement approprié dans l'année scolaire, réussira-t-on à obtenir la meilleure structure de formation possible ? On voit bien le calcul effectué dans ce genre de décision, calcul qui prend en compte différents éléments liés à la *synchronisation*. Il y a cet équilibre à atteindre entre les

compétences théoriques développées et les habiletés minimales attendues du stagiaire par le milieu de stage. Il y a la nécessité de conserver le plus grand nombre possible de places de stage. Il y a la recherche de la diversité des tâches effectuées pendant le stage. Tous ces éléments jouent en faveur du fractionnement de la période de stage et de son étalement sur une plus grande période de temps.

Le discours des formateurs d'entreprises diverses est, lui, profondément marqué par la nature de l'entreprise qui, selon ses objectifs de productivité, sa taille, la nature des services proposés au client, s'engage dans l'encadrement de stagiaires avec des attentes et un rapport à l'alternance spécifiques. Les raisons qui motivent le discours de certains de ces représentants sont toutefois liées à l'intérêt pour l'entreprise non seulement de contribuer à la formation d'un futur travailleur mais aussi de voir le stagiaire comme quelqu'un qui va contribuer à la productivité du milieu de stage. Cette dimension ressort clairement dans le cas des petits moteurs et des restaurateurs. On peut supposer que lorsque le travail à accomplir est relativement simple, cet élément ne joue pas (comme dans le cas de la pharmacie). On souhaite néanmoins que le stagiaire apprenne vite et puisse accomplir le travail requis. Élément intéressant à souligner, c'est que pour les secteurs de la **restauration** et des **services**, le stage idéal serait vécu dans un bloc de temps et non pas fractionné. Il serait, de plus, étalé sur une période de temps plus longue.

La situation exprimée par les représentants du secteur pâtes et papier diffère des précédentes. Il s'agit de grosses entreprises, avec une structure du travail hiérarchisée et une forte culture syndicale. Leur accueil des stagiaires semble correspondre davantage à une mission, à une responsabilité sociale ressentie par l'usine de contribuer à la formation d'une main d'œuvre qualifiée. Le stagiaire n'est pas vu comme une personne qui va contribuer, pendant son stage, à la productivité de l'usine. Il est vu comme un observateur qu'il convient d'encadrer de façon serrée, car l'équipement coûte cher et la production ne doit pas ralentir. C'est pourquoi nous avons qualifié leur perspective de *localisation temporelle*. Le temps du stage s'inscrit à l'intérieur du temps de production, le premier n'ayant que des impacts minimaux sur le second.

Finalement la perspective prise par les fonctionnaires gouvernementaux en est une de *séquence* comme dans le cas des personnels scolaires et de certains représentants de l'entreprise. Leurs préoccupations se situent toutefois au niveau des conditions de dispensation des programmes de formation et ils sont très sensibles aux caractéristiques des personnes en formation, car leurs habitudes de vie et de travail influenceront leurs rythmes d'attention et d'apprentissage.

Un élément intéressant qui est apparu des entrevues, c'est que dans un cas, l'entreprise a pris l'initiative de négocier la période de stage avec l'école. Dans les autres cas, il semble qu'une telle décision soit du ressort de l'école.

CONCLUSION

Ainsi que Pronovost (1996) et Grossin (1996) les décrivent, les temps de l'école et du travail sont tous les deux des temps encadrés et encadrants, rigides, mesurés. On a pu dégager des entrevues le niveau avec lequel chaque groupe de répondants situait ses préoccupations temporelles. Celles-ci ne semblent toutefois ni en divergence extrême ni en coïncidence totale les unes avec les autres, selon les groupes de répondants. Le souhait avancé par Mérini (1993) d'arriver à produire une « interculturalité des temps » dans le cas des formations dispensées en partenariat n'apparaît pas non plus irréalisable dans les présentes circonstances. Il appert plutôt que les enseignants et les formateurs d'entreprises rencontrés sont contraints, les uns comme les autres, par leurs propres exigences de performance. L'école a notamment pour but de fournir une formation de qualité et l'alternance en constitue l'instrument. Dans la mesure où l'école acceptera de considérer les périodes de stage et les séquences temporelles comme des objets de négociation à effectuer avec l'entreprise, un pas en avant sera franchi, permettant de procurer à l'élève des situations d'apprentissage riches et signifiantes. Dans le cadre de négociations avec l'entreprise pour garantir des places de stages à ses élèves, l'école est en position de demandeur. Elle est aussi contrainte, en raison des exigences des programmes et du calendrier scolaires, à proposer une organisation des stages selon certains paramètres. De telles exigences de cheminement académique limitent sa marge de négociation avec ses partenaires.

L'entreprise, elle, est surtout centrée sur ses propres objectifs de productivité. Pour la majorité des répondants aux entrevues, cette dimension constitue le facteur prépondérant dans l'acceptation d'un élève en stage. L'école doit donc adopter une position très flexible face aux entreprises afin d'obtenir leur accord pour des places de stage. Elle doit être ainsi prête à aménager ses temps de stage selon leur disponibilité, tout en tenant compte de ses propres contraintes. Il en va de sa capacité d'offrir à ses étudiants des lieux de stage accueillants, intéressés à la formation et où l'étudiant sera en contact avec des savoir-faire diversifiés, d'un endroit à l'autre.

Le concept de l'interculturalité avancé par Mérini (1993) repose donc sur un équilibre fragile où l'école doit négocier ses entrées dans l'entreprise et adapter le calendrier des stages aux exigences de productivité et de

fonctionnement des partenaires. L'entreprise, pour sa part, consent à accueillir des stagiaires selon divers motifs. Il y a d'abord son besoin d'une main-d'œuvre qui, à court terme, pendant le stage, est idéalement la plus productive possible et, à moyen terme, possède les qualifications requises pour être embauchée. Le stage est ainsi un lieu de formation où l'entreprise reconnaît et assume un rôle. Il y a aussi le motif plus diffus qui met de l'avant sa croyance dans l'importance de la formation et de sa contribution. On remarque, enfin, le rapport entreprise-école-stage par l'évaluation de l'entreprise à propos de l'incidence du stage sur sa productivité et sa capacité prochaine d'embauche. On peut donc supposer que son ouverture à accueillir des stagiaires variera selon sa lecture des conjonctures économiques, ses objectifs d'embauche, son calendrier d'opérations.

Ces quelques données d'entrevues sont suffisamment riches et informatives pour nous permettre de dégager certaines recommandations qui prennent en compte les facteurs temporels sous-jacents à l'alternance étude-travail et qui seront susceptibles d'en améliorer la planification et la mise en pratique.

En guise de première recommandation, nous croyons qu'il est important de considérer la nature de l'entreprise et de ses rythmes d'activités pour amener l'école, conjointement avec l'entreprise, à décider des modalités d'alternance qui prendront en compte les facteurs de répartition des temps de formation théorique et pratique ainsi que du type d'étalement de la formation pratique selon des blocs plus ou moins longs selon la nature du travail à effectuer et la taille de l'entreprise. En effet, on s'aperçoit que le secteur d'activité et la taille de l'entreprise affectent profondément la qualité de l'accueil réservé au stagiaire et son insertion dans des activités de travail. Il importe donc de prendre ces facteurs en considération.

Une deuxième recommandation vise à mieux informer les entreprises au sujet des programmes de formation dans lesquels les stagiaires sont insérés. Les entreprises devraient être renseignées non seulement à propos des objectifs poursuivis par la formation pratique, mais aussi de la place particulière qu'occupe le stage dans l'ensemble de la formation de l'élève. Les attentes des entreprises face aux stagiaires devraient aussi être clarifiées. La formation poursuivie par l'élève doit être vue comme un système dans lequel les séquences d'activités de formation, qu'elles soient de nature théorique ou pratique, doivent être cohérentes et agencées à partir d'une vision claire des compétences professionnelles que l'on souhaite développer chez lui. Il est important que cette vision d'ensemble soit communiquée à tous les partenaires. Ainsi les entreprises auront une idée claire du moment du parcours de formation que l'élève est à franchir lorsqu'il arrive chez eux, en formation pratique. Elles pourront ainsi ajuster leurs attentes, compte

tenu de ce que cette personne sait et est en mesure de faire, car le moment où le stage sera effectué par l'élève sera plus ou moins profitable selon la capacité de ce dernier à faire des liens avec les notions théoriques vues en classe.

Dans le système de l'alternance étude-travail, on s'attend à ce que l'élève passe d'un système à l'autre, qu'il apprenne des deux et qu'il puisse s'acculturer aux deux. Il conviendrait dans les études futures de comprendre quelle forme d'intégration l'élève en fait et le type d'acculturation qui se met en place, deux aspects absents de cette étude exploratoire. En guise de troisième recommandation, nous croyons donc qu'il importe de tenir compte de l'élève au cœur du système de l'alternance et de vérifier sur ses apprentissages des effets de l'application d'une séquence temporelle optimale compte tenu de la nature des objectifs d'apprentissages et du milieu de stage : répartition du temps, synchronisation entre théorie et pratique, modalités d'étalement dans le temps des expériences éducatives.

BIBLIOGRAPHIE

Ascher, E. (1981). « Chronopoiêsis ou les suites d'un essai de mettre en évidence les origines et les conséquences du temps newtonien », dans M. Serres, J.-P. Dupuy, J. De Rosnay, R. Zazzo, N. Schöffer, E. Ascher, J. Cloutier et E.-J. Kaelin, *Sur l'aménagement du temps : essais de chronogénie*, Paris, Denoël/Gonthier, p. 109-124.

Bergmann, W. (1992). « The problem of time in sociology : An overview of the literature on the state of theory and research on the "Sociology of Time" », *Time & Society*, *1*(1), p. 81-134.

De Rosnay, J. (1981). « La valeur du temps », dans M. Serres, J.-P. Dupuy, J. De Rosnay, R. Zazzo, N. Schöffer, E. Ascher, J. Cloutier et E.-J. Kaelin, *Sur l'aménagement du temps : essais de chronogénie*, Paris, Denoël/Gonthier, p. 53-67.

Doray, P. et C. Maroy (1995). « Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel ». *Revue des sciences de l'éducation*, *21*(4), p. 661-688.

Dupuy, J.-P. (1981). « Totalitarismes et négation du temps », dans M. Serres, J.-P. Dupuy, J. De Rosnay, R. Zazzo, N. Schöffer, E. Ascher, J. Cloutier et E.-J. Kaelin, *Sur l'aménagement du temps : essais de chronogénie*, Paris, Denoël/Gonthier, p. 30-52.

Grossin, W. (1993). « Technological evolution, working time and remuneration », *Time & Society*, *2*(2), p. 159-178.

Grossin, W. (1996). *Pour une science des temps : introduction à l'écologie temporelle*. Toulouse, Octares Édition.

Hardy, M. et C. Maroy (1995). « La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques », *Revue des sciences de l'éducation*, *21*(4), p. 643-659.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*, New York, Teachers College Press.

Husti, A. (1983). *L'organisation du temps à l'école* (Rapport n°1), Paris, Institut national de recherche pédagogique.

Landry, C. et É. Mazalon (1997). « Les partenariats école/entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches », *Éducation permanente*, *131*(2), 37-50.

Maroy, C. (1997). « Le partenariat : concept ou objet d'analyse ? » *Éducation permanente*, *131*(2), p. 29-36.

McGrath, J.E. et J.R. Kelly (1992). « Temporal context and temporal patterning : Toward a time-centered perspective for social psychology », *Time & Society*, *1*(3), p. 399-420.

Mérini, C. (1993). « La formation en partenariat ou de l'interculturalité des temps », *Temps, éducation, sociétés*, Caen, Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE), p. 145-150.

Miller, D. F. (1993). « Political time : The problem of time and chance », *Time & Society*, *2*(2), p. 179-198.

Ministère de l'Éducation (1995). *Alternance en formation professionnelle et technique*, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Québec, Gouvernement du Québec.

Nowotny, H. (1992). « Time and social theory : Towards a social theory of time », *Time & Society*, *3*(1), 422-454.

Pineau, G. (1987). *Temps et contretemps*, Montréal, Éditions Saint-Martin.

Prigogine, I. (1994). *Temps à devenir : à propos de l'histoire du temps*, St-Laurent, Fides.

Pronovost, G. (1996). *Sociologie du temps*, Bruxelles, De Boeck.

St-Jarre, C. (1997). *L'étude du rapport au temps chez les enseignants et les enseignantes de l'ordre secondaire du système d'éducation du Québec : une analyse du décalage établi entre le temps tel que prescrit par l'institution et le temps tel que vécu par elles et eux*. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Savoie-Zajc, L. (1998). « Les cadres temporels des partenaires de recherche et leur nécessaire évolution ». *Temporalistes*, 37, p. 9-12.

Serres, M., J.-P. Dupuy, J. De Rosnay, R. Zazzo, N. Schöffer, E. Ascher, J. Cloutier et E.-J. Kaelin (1981). *Sur l'aménagement du temps : essais de chronogénie*, Paris, Denoël/Gonthier.

CHAPITRE 14

Le temps et le travail dans la vie des individus. *Omnia habeat tempus*

Philippe Dupuis
Université de Montréal
(dupuisp@scedu.umontreal.ca)

RÉSUMÉ

L'être de quarante ans n'a pas la même vision des choses qu'il avait vingt ans auparavant. Le texte qui suit considère le facteur temps comme élément dynamique de changement dans la vie professionnelle des principaux acteurs du système d'éducation, surtout chez les enseignants et chez les administrateurs. Deux moments de la vie sont étudiés parce que cruciaux dans la vie d'individus dans une profession telle que l'éducation et potentiellement complémentaires : la période de socialisation professionnelle du jeune adulte et celle du mitan de la vie et de la mi-carrière. Cette dernière retient particulièrement l'attention, ne serait-ce que pour vérifier plusieurs des stéréotypes négatifs associés aux personnels vieillissants en éducation en particulier.

Le mitan de la vie des femmes au travail occupe une partie importante du texte parce que phénomène d'étude plus limitée et récente. De plus, l'éducation étant une des professions traditionnellement les plus féminines, il n'est que convenable de s'arrêter à cette particularité. On verra que le mitan en général s'avère un moment de générativité et, pour la femme, la période de sa plus grande implication professionnelle. Ces caractéristiques disposent tout naturellement les personnes au mitan à servir de mentors aux débutants dans la profession qui, eux, sont à la recherche de modèles, de références et de soutiens.

Omnia habeat tempus, décrète le vieux proverbe latin. Non seulement chaque chose a son temps mais le temps marque chaque chose par son passage : bouton, fleur, fruit…, œuf, oisillon, merle…, enfance, adolescence, jeune adulte, maturité, mitan de vie, vieillesse[1]…

L'être de quarante ans n'a pas la même vision des choses que vingt ans auparavant. Biologiquement, nous évoluons. Le jeune adulte qui vit à l'aube du XXI^e^ siècle ne voit pas le futur comme celui du début du XX^e^ siècle, ou des années de la grande dépression ou des années euphoriques d'après la Seconde Guerre mondiale, pas plus que la jeune étudiante en médecine à Montréal n'a les mêmes perspectives que la personne du même âge qui vit à Kaboul ces années-ci.

À la lecture du présent chapitre de l'ouvrage sur le temps en éducation, on est amené à considérer le facteur temps comme élément dynamique de changement dans la vie professionnelle des principaux acteurs du système d'éducation, surtout chez les enseignants et les administrateurs.

Pour ce faire, on débute par des considérations générales sur le temps comme facteur d'évolution décrivant les résultats de multiples études conduites depuis près de cinquante ans. Études qui, en général, prenaient pour populations observées des cadres de l'entreprise privée mais aussi, ces dernières années, des travailleurs du public : enseignants et directions d'école entre autres.

Deux moments de la vie des individus seront ensuite étudiés parce que cruciaux dans la vie d'individus dans une profession telle que l'éducation et potentiellement complémentaires : la période de socialisation professionnelle du jeune adulte et celle du mitan de la vie et de la mi-carrière. Cette dernière retiendra particulièrement l'attention, ne serait-ce que pour vérifier plusieurs des stéréotypes négatifs associés aux personnels vieillissants, en éducation en particulier.

Cette insistance se traduit par deux autres sections. L'une est spécifique à l'association commune qui est véhiculée entre mitan et crise ; la deuxième a trait au mitan de la vie des femmes. Les études originales sur le mitan de la vie étant conduites en général chez des cadres de l'entreprise

1. Le texte qui suit puise beaucoup de ses idées et presque toutes ses données dans les travaux de l'auteur et de son équipe, du Centre de recherche en administration des organismes d'éducation. Plus d'une centaine d'étudiants à la maîtrise et une dizaine au doctorat se sont joints au cours des ans à Philippe Dupuis, directeur du groupe, à Luc Brunet, professeur, et à Tuyet Trinh Thi, Micheline Després-Poirier et Pierrette Lavoie-Ste-Marie, assistantes de recherche, pour faire avancer l'entreprise ayant débuté en 1984. La liste de quelques-unes des principales publications produites par le groupe se trouve en bibliographie.

privée, la particularité féminine n'entrait pas en considération. Des études plus récentes nous éclairent sur cette spécificité. Dans une dernière section, certaines considérations pratiques seront suggérées.

1. *CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES : LE FACTEUR TEMPS*

Le temps se présente comme le dénominateur commun de tout, mais des facteurs circonstanciels multiplicateurs peuvent changer les perspectives. On peut penser à la vie des gens en utilisant des métaphores comme : les saisons de la vie humaine (Levinson, 1977), les passages de la vie (Sheehy, 1982) ou des trajectoires planétaires (Riverain-Simard, 1984). Les étapes de la vie humaine peuvent être également décrites selon les attentes de la société vis-à-vis ses membres (Neugarten, 1968). D'autres ont parlé de résolution des éléments de dualités propres aux différents âges des individus (Erikson, 1959). Pour Erikson, il ne fait pas de doute que l'être humain évolue par phases successives clairement distinctes, chacune de ces phases requérant la réalisation de tâches spécifiques qui les caractérisent.

Quel que soit le point de vue, l'unanimité des observateurs de la vie des êtres humains est évidente : l'individu entrant dans le monde du travail au début de la vingtaine n'est pas le produit fini de la famille et du système d'éducation que les 35 ans ou quelques de carrière ne feront qu'« user », un peu comme un outil perfectionné au sortir de la chaîne d'assemblage. Vérité peut-être utile à rappeler en cette ère de « ressources » humaines parmi d'autres ressources réunies dans un processus de production efficient. Compétition, globalisation obligent !

D'autre part, on ne peut voir l'âge comme une donnée chronologique univoque. Le mot « âge » peut recouvrir plusieurs réalités qui sont plus ou moins complémentaires les unes des autres et plus ou moins interagissantes les unes sur les autres. L'âge chronologique représente la longévité, l'âge biologique indique la position d'un individu dans l'étendue de sa vie, il représente sa capacité de survie ; l'âge psychologique renvoie à la capacité d'adaptation d'un individu ; finalement, l'âge social renvoie à la performance reliée aux rôles et aux statuts prescrits par la culture de référence. Birren (1968) propose que dans cette hiérarchique de concepts, l'âge chronologique les sous-tende tous : « Chacune des descriptions du vieillissement est un développement du concept, incluant les précédentes, mais ajoutant de nouveaux aspects ; l'âge chronologique étant significatif pour tous » (p. 548).

La vie des êtres humains peut donc se décrire d'un point de vue biologique, on naît, on passe par l'enfance et l'adolescence, on atteint la maturité puis, lentement mais sûrement, on décline pour arriver à la mort. Certains l'ont présentée en élaborant sur le développement intellectuel de l'individu ou de la conscience qu'il a de lui-même. Ils arrivent à circonscrire des phases évolutives interdépendantes les unes des autres. D'autres proposent que la vie des individus suive un cheminement tracé par la culture, la famille, que l'individu est appelé à répondre à des normes ainsi établies. Pour chacune de ces approches la liberté individuelle se trouve très encadrée, les actions très prévisibles et les cheminements plutôt inflexibles.

Au XX^{e} siècle, des chercheurs ont développé des approches qui, tout en reconnaissant la valeur des propositions énumérées, leur confère un élément de dynamisme qui, bien que relativement prescriptif, donne à l'individu un rôle plus déterminant sur le cours des phases de sa vie. Chickering et Havighurst (1981) affirment :

> Les recherches conduites auprès d'adultes de 18 à 80 ans confirment l'hypothèse générale que la personnalité change de façon perceptible au fur et à mesure du vieillissement. Ces changements de personnalité sont causés, non par le passage du temps, mais par les divers événements biologiques et sociaux qui arrivent avec le passage du temps. Le développement de l'adulte de la jeunesse à la vieillesse peut être vu comme un processus d'adaptation dans lequel la personnalité est l'élément-clé. (p. 19)

Au début des années 1990, L'Écuyer (1994) a fait le point sur le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse et publié le résultat de ses propres recherches sur le sujet. Il précise :

> C'est donc essentiellement ainsi qu'apparaissent les stades et les sous-stades, à savoir comme des moments, des périodes, des étapes, des phases du développement où le concept de soi est plus fortement caractérisé par certains éléments, éléments qui ne sont pas nécessairement entièrement nouveaux, mais régulièrement interpénétrés d'éléments passés et d'autres anticipant sur l'avenir. Les perceptions de soi ne changent pas du tout au tout d'un moment à l'autre. Elles se transforment progressivement, parfois presque imperceptiblement. Chacun des changements est à la fois le produit de la construction antérieure – et en possède donc encore des caractéristiques apparentées – en même temps que le début de la construction à venir dont il commence déjà à en contenir des caractéristiques préliminaires ou anticipatoires. (p. 77-78)

Une des recherches souvent citées en développement adulte est celle menée par Gould (1972). Selon Gould, la transformation fondamentale par laquelle passe la personne dans son évolution à travers le temps se situe au niveau de sa conscience ; la conscience d'enfant devient progressivement

une conscience d'adulte et ce, à travers des phases successives de cycle de vie. Le thème majeur de ce processus consiste en un changement dans la perception du temps, qui prend un autre sens selon l'âge. Ce sens du temps différencié amène une nouvelle vision de la vie. Gould distingue cinq phases dans la période adulte du cycle de vie :

1. la formation de l'identité (16-22 ans) ;
2. la prise de responsabilité d'être adulte (22-28 ans) ;
3. la confrontation aux forces contradictoires internes (28-33 ans) ;
4. la décennie du mitan de la vie ou la possession des moyens (35-45 ans) ;
5. l'au-delà du mitan de la vie ou le retour à l'intériorité (45 ans et plus).

Robert Havighurst (Chickering et Havighurst, 1981 ; Havighurst, 1952) a le mérite d'avoir fait la synthèse des données psychologiques et des conditions environnementales, notamment à travers le concept de *tâche développementale*, lequel intègre la formation psychologique de l'identité aux attentes sociales reliées à l'âge. Havighurst (1952) divise le cycle de la vie en sept phases dont trois concernent la vie adulte. Ce sont : la phase du jeune adulte (18-30 ans), la phase du mitan de la vie (30-55 ans) et la phase post-mitan, alors que commence le processus d'adaptation à la vieillesse (55 ans et plus). Chacune de ces phases comporte un certain nombre de tâches développementales à assumer par l'individu.

Le tableau qui suit met en parallèle les phases du cycle de vie ainsi que les tâches développementales qui y sont rattachées, tel qu'identifiées par les auteurs souvent cités dans les études.

TABLEAU 1

Phases du cycle de vie adulte et tâches développementales selon différents auteurs[2]

Âge	*Jung*	*Bühler*	*Erikson*
20	Jeunesse	Expansion des activités	Intimité ou isolement
40	Maturité	Auto-évaluation	Générativité ou stagnation
60	Vieillesse	Satisfaction de soi ou sentiment d'échec	Intégrité ou désespoir

2. Tiré de Trinh, Simard, Dupuis et Brunet (1994). *Le mitan de la vie et la vie professionnelle d'enseignants*, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

TABLEAU 1 (*suite*)
Phases du cycle de vie adulte et tâches développementales selon différents auteurs

Âge	*Levinson*	*Gould*	*Vaillant*	*Havighurst*
15	Transition du jeune adulte	Formation de l'identité		Jeune adulte
20	Entrée dans la vie adulte	Prise de la responsabilité d'être adulte		
25				
30	Transition de la trentaine	Contradictions et questionnements	Consolidation de la carrière	Début du mitan de la vie
35	Établissement	Début de la décennie du mitan		
40	Transition de la quarantaine	Possession de ses moyens	Introspection et évaluation	Mitan de la vie
45	Mitan de la vie	Retour à l'intériorité		
50				
55	Point culminant de la vie adulte		Gardien des valeurs pour la continuité	Adaptation à la vieillesse
60	Transition de la vieillesse			
65				

Finalement, Riverin-Simard (1988) propose, dans le tableau 2, une description de la vie au travail divisée en neuf étapes successives de cinq ans chacune allant de 23 à 67 ans qu'elle résume comme suit :

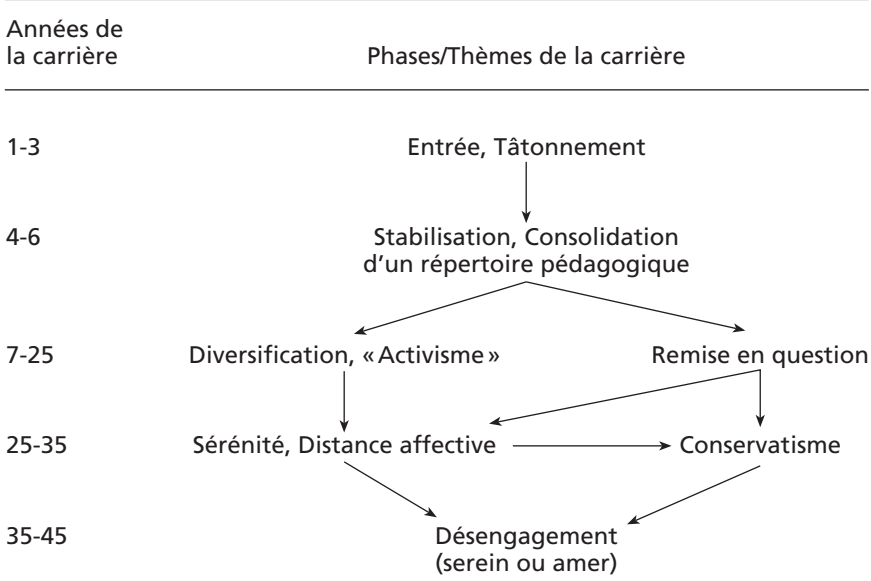
TABLEAU 2
Étapes de vie au travail

Entre 23 et 27 ans	Arrivée sur le marché du travail
Entre 28 et 32 ans	Recherche d'un chemin prometteur
Entre 33 et 37 ans	Aux prises avec une course professionnelle
Entre 38 et 42 ans	Essai de nouvelles lignes directrices
Entre 43 et 47 ans	Quête du fil conducteur
Entre 48 et 52 ans	Affairement à une modification de trajectoire
Entre 53 et 57 ans	Recherche d'une sortie prometteuse
Entre 58 et 62 ans	Transfert de champ gravitationnel
Entre 63 et 67 ans	Aux prises avec la retraite

Le développement de l'adulte au travail comprend une série de neuf étapes. Toutefois, chacune de ces étapes peut être franchie à des âges fort différents ou selon des modalités très distinctes.

Huberman (1989b, p. 23) élabore, pour son étude de la vie d'enseignants suisses, un modèle spéculatif que son observation de 160 sujets viendra en grande partie soutenir (figure 1).

FIGURE 1
Phases et thèmes de la carrière enseignante



2. *DEUX MOMENTS DE LA VIE DES INDIVIDUS : ENTRÉE ET MITAN*

Deux étapes nous interpellent en particulier dans le monde de l'éducation : l'entrée dans la profession, la socialisation au milieu de travail et la période de maturité professionnelle, du mitan de la vie, de la mi-carrière. Ces deux moments charnières sont non seulement cruciaux par eux-mêmes, mais se complètent fonctionnellement l'un l'autre. Les débutants ont besoin de gens à maturité comme guides, mentors…, qui, eux ont besoin des débutants pour répondre à leur besoin de générativité. Chacun interpelle l'autre pour pouvoir se réaliser personnellement et professionnellement.

L'importance cruciale de ces deux étapes tient au fait de la relation avec le reste de la carrière des individus pour la première. La réussite ou l'échec de la période d'entrée dans la profession marquera le déroulement

du reste de la carrière de façon presque irréversible. « C'est un peu comme si les " bons débuts " anticipaient les " bons dénouements " » (Huberman, 1989a, p. 14). La mi-carrière s'impose, elle, par la richesse de la production attendue – ou de la pauvreté – de l'individu ayant atteint sa plénitude. C'est ce que 87 % des directions d'écoles du Québec affirment entre autres (Dupuis, Brunet, Bourret, Lavoie-Ste-Marie, St-Germain et Trinh, 1989), que les enseignants confirment également à 82 % (Trinh, Simard, Dupuis et Brunet, 1994) et que les cadres scolaires soulignent à 87 % comme les directions (Bourret, Trinh, Dupuis et Brunet, 1996). La mi-carrière s'impose également par le nombre d'années dans la carrière des individus que le mitan de vie peut couvrir, une vingtaine d'années plus ou moins.

2.1. *Le jeune adulte*

Le jeune qui devient un être autonome doit aussi bien se détacher de sa famille qu'affirmer son identité propre, se donner des objectifs de vie qu'établir une relation amoureuse satisfaisante. Ce qui pourrait le plus clairement définir cette étape de vie reste cependant l'entrée sur le marché du travail, ne serait-ce que parce que le plus ou moins grand succès de cette arrivée conditionne grandement la réalisation des autres aspects des tâches propres à cette étape de vie.

L'entrée dans la vie adulte se fait presque toujours par un nouveau rôle professionnel à apprendre et à assumer, avec toute la gamme d'angoisses qui accompagne immanquablement toute nouvelle situation. La plupart des études sur le développement de l'adulte ont relevé ce processus d'acquisition du rôle professionnel dans la vingtaine et la trentaine (Elder, 1974, et Crandall, 1972, cités par Vaillant et Milofsky, 1980 ; Levinson, 1977 ; Huberman, 1989a, 1989b). Huberman (1989b) écrit :

> La relation entre « âge chronologie » et « phase initiale de la carrière » est donc claire […] ceux qui cherchent à décrire cette « phase » […] parlent d'un stade de « survie » et de « découvertes » […] En agglomérant ces différents profils on retrouve le terme global « d'exploration ». (p. 13-14)

L'intégration professionnelle représente dans nos sociétés industrialisées un *must* de survie sous peine de marginalisation rapide et presque irrévocable. Cette entrée du monde du travail pourrait se décrire sous cinq dimensions complémentaires et non exclusives : intégration à un milieu, évaluation de sa formation, préparation de son avenir, réalisation du soi-professionnel et relation à un mentor.

L'intégration à un milieu de travail, ces années-ci, représente pour beaucoup un très rude choc avec la réalité. Normalement la vie de famille

avec ses hauts et ses bas s'est quand même avérée une expérience agréable, un milieu protégé. La vie scolaire du primaire à l'université a représenté une première exploration en dehors de la famille. Malgré les défis et les difficultés, on demeurait protégé. Non seulement on avait droit à l'erreur et à l'ignorance, mais les deux s'intégraient naturellement dans le processus éducatif d'apprentissage. Le formatif avait généralement le pas sur le sommatif, celui-ci réduit, en général, à être prépondérant à la fin du processus seulement.

Le milieu de travail, dans un contexte de rareté d'emploi, sera un tout autre monde avec sa loi implacable du marché. Le jeune adulte voudra rapidement comprendre le fonctionnement du système et trouver comment s'y intégrer en jouant un rôle apprécié du milieu, valorisant pour lui et prometteur pour le futur.

C'est le moment de vérité pour l'évaluation de la formation reçue dans le système d'éducation. Dès les premières expériences en milieu de travail, on réalise l'écart plus ou moins grand qui peut exister entre ce que l'on sait et les exigences professionnelles du travail. Cette prise de conscience personnelle aussi bien que les réactions des collègues et des patrons font désirer compléter son apprentissage. Le jeune veut que ce premier emploi lui serve pour se réaliser professionnellement. Devenir un professionnel à l'aise dans sa pratique et respecté des autres le force à s'activer, à profiter au maximum de toutes les expériences d'apprentissage possibles. Riverin-Simard (1984), ayant observé 300 sujets à différents stades de carrière, résume bien l'état d'esprit du jeune de 23-27 ans :

> Il considère que la 1re année au travail est une période de formation encore plus intense qu'à l'école. De plus, il se sent obligé d'apprendre très rapidement et d'une façon très dirigée car il se sent très vulnérable et soumis à l'opinion d'autrui […]. Par ailleurs, cette différence entre les apprentissages réalisés et requis fait rapidement découvrir à l'adulte de 23-27 que le marché du travail est tout comme l'école, un milieu d'acquisition de connaissances et de compétences. Il est alors très déçu lorsque ses premiers emplois ne s'avèrent pas enrichissants car il croit fermement qu'il a un point culminant à atteindre. Il croit qu'il faut non seulement accepter, mais souhaiter, l'apprentissage d'éléments toujours nouveaux. (p. 34)[3]

3. Il ne faudrait pas penser que les débutants ne valorisent pas leur formation scolaire, bien au contraire, comme le démontrent toutes les *Relances* publiées par le MEQ (ministère de l'Éducation du Québec) aussi bien de l'ordre universitaire que pour le professionnel du cégep. L'école ne peut pas être ce qu'elle n'est pas : la vraie vie. Elle peut très bien outiller, ce que reconnaissent la très grande majorité des personnes ayant évalué leur formation pour les enquêtes qui ont donné lieu à la publication du MEQ.

La volonté très sentie de faire de ses premières années d'emploi une phase intense d'apprentissage n'est pas motivée uniquement par le besoin de conserver son emploi. On pourrait même dire pas surtout, mais bien pour faire de ce premier emploi la pierre angulaire de son avenir professionnel. Tout est vu comme la fondation de la réalisation de ce projet, de ce rêve de carrière qui a habité l'enfant, l'adolescent et le jeune tout au long de sa formation. Cet aspect instrumental des actions présentes est bien énoncé par Riverin-Simard (1984), de nouveau, quand elle affirme que le jeune travailleur :

> […] définit son présent occupationnel presque strictement en fonction de cette « terre promise ». Il a tendance à se décrire comme étant, aujourd'hui, inférieur ou en état d'incomplétude par rapport à ce sommet. Il ne semble pas considérer son vécu actuel comme ayant, en soi, un rôle spécifique et essentiel à jouer, indépendamment de cette direction vers un idéal. (p. 29)

Besoin de s'intégrer dans un milieu de travail, désir d'être accepté et respecté par les collègues et les supérieurs, écart entre la formation et les exigences du travail, nécessité de nombreux apprentissages et obligation de jeter des bases solides pour sa vie professionnelle – n'en lancez plus, la cour est pleine ! – se conjuguant ou s'ajoutant aux obligations de réalisation plus intimes, personnelles et familiales peuvent faire paniquer certains, sûrement en angoisser plusieurs et probablement stresser tous les jeunes adultes. Évidemment, à cet âge on est plein d'énergie, on voit l'avenir comme prometteur du meilleur. Il demeure que l'existence du doute et de l'insécurité dans ce monde de compétition féroce n'est que normal.

Levinson disait : « être jeune, c'est être vivant, en croissance, héroïque, plein de possibilités mais c'est aussi être fragile, développé de façon imparfaite, impulsif, manquant d'expérience et de solidité » (Dupuis, Brunet, Hamel, Lavoie-Ste-Marie et St-Germain, 1986, p. 52).

Houde (1991), pour sa part, affirme que le jeune adulte se doit de « transformer ses intérêts et ses ressources en une occupation professionnelle » (p. 127). Cette obligation vitale doit s'accomplir à un moment où l'être ne se connaît pas vraiment, comme le mentionne Levinson (1978) : « Un des grands paradoxes du développement humain est que nous nous devons de faire des choix cruciaux avant que d'avoir la connaissance, le jugement et la compréhension de nous-mêmes pour choisir sagement » (p. 102).

Cette situation amène le jeune adulte à vouloir se trouver quelqu'un qu'il respecte professionnellement, un *senior*, avec qui il pourrait s'ouvrir complètement pour obtenir une réflexion sur son cheminement. Quelqu'un qui puisse l'inspirer, le guider, lui ouvrir des portes, lui faire éviter les culs-de-sac, lui donner confiance, le critiquer positivement, lui servir de modèle,

de leader… Quelqu'un en qui il puisse mettre toute sa confiance pour lui exposer ses craintes les plus intimes, ses fautes les plus graves, ses questionnements professionnels les plus sérieux sans craindre un jugement aux effets néfastes sur son emploi et sa carrière. Le jeune adulte est à la recherche d'un mentor. D'après plusieurs auteurs, Levinson (1978) et Vaillant et Milofsky (1980), entre autres, le succès d'une intégration professionnelle et la réussite d'une carrière sont grandement tributaires de la présence ou non d'un mentor dans les premières années de la carrière.

À ce besoin spécifique du jeune adulte de se trouver une identité professionnelle correspondrait son besoin de mentor, lequel l'aiderait à passer du stade d'apprenti à celui de professionnel. Les sujets dans l'étude de Vaillant et Milofsky (1980) qui ont réussi la tâche de consolidation de carrière sont aussi ceux qui aiment leur travail, qui ont eu un mentor en général alors qu'ils avaient entre 25 et 35 ans.

2.2. *Le mitan de la vie*

La quarantaine pourrait être considérée comme un point tournant, au-delà duquel il y aurait accès à la maturité. En fait, ce point tournant se présente plutôt comme un processus de maturation qui commencerait vers 35 ans pour aboutir vers 50 ans.

Si le temps dans la vingtaine est perçu comme un facteur quasi illimité, si on le compte à partir du moment de sa naissance ou de sa conscience, si le temps présent est vu en fonction de la construction du futur, la notion de temps à la quarantaine est tout autre. Le temps apparaît maintenant comme une commodité des plus rares et donc des plus précieuses, car on calcule maintenant à partir du temps qui reste. On réalise qu'on va mourir et que le temps qui reste est limité, qu'on n'aura pas le temps de… Ceci amène à faire le bilan de ce qui a été accompli par rapport au rêve de la vingtaine. Il en résulte un portrait, une image, un état de fait de sa situation personnelle. Un sentiment d'urgence s'installe. On établit ses priorités pour le reste de la carrière dont on voit maintenant la fin. C'est le moment crucial où l'on peut soit vivre une évolution qui peut être pénible par certains aspects, soit faire face à une crise profonde. L'importance de l'écart entre le rêve de la vingtaine et les réalisations du mitan généreraient l'une ou l'autre situation (Neugarten, 1968).

Trois des auteurs de base de toutes les recherches sur le mitan et le travail ont d'ailleurs une vision très voisine, parfois identique des caractéristiques de cette phase de la vie. Le tableau 3 présente une synthèse de leur pensée.

TABLEAU 3
Spécification du mitan professionnellement

Erikson	Générativité *vs* Stagnation		Besoin que les plus jeunes aient besoin	Établir et guider les plus jeunes
Levinson	Polarité	Jeune Vieux	Courant des générations et la continuité de l'humain	Survivre par ce qui *restera*
Schein	Mitan de la carrière = mentoring	Mentor	Enseignant, entraîneur Modèle Développeur de talents Ouvreur de portes Protecteur Répondant Leader	Réponse à l'appel des plus jeunes

Généralement, les chercheurs ont observé que les personnes au mitan de la vie vivaient de façon positive ou très positive cette phase de leur vie. La plupart des gens interviewés ne voudraient pas avoir de nouveau 20 ans ! « Ou peut-être, mais en y amenant ce que m'apporte la maturité, la possession de mes moyens, l'autorité et l'assurance atteintes par l'expérience diront certains », comme le rapporte Dupuis à partir de ses études auprès d'enseignants et de directions d'école (Dupuis, Brunet, Bourret, Lavoie-Ste-Marie, St-Germain et Trinh, 1989).

Ce sentiment de plénitude cache cependant le plus souvent un arrière-goût aigre-doux à l'idée de la fin.

> Calme, contentement, paix, ... il n'est plus midi, le soir n'est pas encore venu… la nature offre sa plénitude avant l'arrivée du premier gel, la lumière a perdu de sa crudité pour mieux souligner les tons et les nuances… on voudrait arrêter le temps pour savourer … *Omnia habeat tempus*. Tel est le mitan. (Després-Poirier, 1993).

Un sentiment d'urgence s'installe. On veut que la fin de cette carrière soit à la hauteur du rêve. C'est le moment ou jamais de faire les corrections de trajectoire qu'on désire, même celui d'un second départ avec cette fois toutes « les cartes en main ». La quarantaine représente pour l'être humain la possession de ses moyens, la maîtrise de son art, la force de l'âge.

La réalisation de la finitude de la vie force l'être, comme le dit Erikson (1959), à s'orienter vers la générativité ou à stagner. On ressent particulièrement le besoin de préparer les jeunes à prendre leur place dans la société. C'est peut être une façon de s'assurer que quelque chose de soi

survivra, que son idéal vivra, c'est le moment où l'on réalise que d'autres dépendent de soi pour inspiration, leadership, … on devient leur guide, leur mentor[4].

Ces réflexions, réalisations, actions s'accompagnent, découlent, alimentent d'autres caractéristiques du mitan plus directement reliées à la profession. Un professionnel du mitan de la vie doit avoir réussi ou être sur le chemin du succès. À vingt ans, on peut rencontrer un échec ; on ne peut être un échec à la quarantaine ; les deux sont possibles !

Leur synthèse des recherches sur le mitan de la vie et le travail a amené Dupuis, Brunet, Hamel, Lavoie-Ste-Marie et St-Germain (1986) à proposer 38 caractéristiques propres à cette période de la vie humaine et à en tester la validité auprès de plusieurs groupes de travailleurs du secteur public, en grande partie dans le monde de l'éducation, mais du parapublic et du privé également, au Québec d'abord mais aussi en Ontario, au Manitoba et en France. Quinze de ces aspects du mitan se rapportent directement au travail ou en sont à la périphérie. On les retrouve au tableau 4 qui suit, où ils sont regroupés sous quatre sous-titres : maturité, générativité, profession et société.

Des écrits de l'ensemble des chercheurs consultés, ainsi que des données colligées auprès de populations québécoises du public, du parapublic et du privé, il a été reconnu que c'est le temps du bilan, étant donné la prise de conscience de la finitude de vie, avec des remises en question plus ou moins dramatiques. Cependant, comme il s'agit d'un processus, c'est-à-dire d'un phénomène qui s'étale sur une certaine durée (de 35 à 55 ans, plus ou moins), on a observé dans nos études, tant chez les enseignants que chez les directions d'école ou que chez les cadres scolaires, que les questionnements et « problèmes » se situeraient plutôt au début du processus, ce qui amène à fixer des limites internes à ce processus comme suit : début du processus à 35 ans ; point culminant à 45 ans, notamment en ce qui a trait au questionnement ultime du sens à donner à sa vie ; point d'arrivée à 50 ans. On considère donc trois groupes d'âges, quoique les âges limites de chaque groupe soient plus indicatifs qu'impératifs : (1) prémitan (35-39 ans) ; (2) transition au mitan (40-49 ans) ; (3) mitan (50 ans et plus) (Bourret, Trihn, Dupuis et Bourret, 1996).

On a également déjà décelé quelques attitudes différentes selon le groupe d'âge dans les études effectuées dans le monde de l'éducation au Québec, certaines à partir de 35 ans (par exemple, c'est à 35 ans que les

4. Le mentorat est au centre des caractéristiques du mitan et il occupe ici presque toute la place pour suivre le plan établi au départ. Il demeure que d'autres caractéristiques existent et présentent un intérêt certain pour toute personne intéressée à l'étude de cette étape de vie.

TABLEAU 4
Caractéristiques du mitan de la vie

Regroupement	*Caractéristiques*	*Propositions*
Maturité	Expérience	L'expérience acquise, arrivé à la quarantaine, compense amplement pour les pertes physiques et permet à l'être au mitan de la vie d'accomplir beaucoup plus que des gens plus jeunes.
	Second départ	Suite à une réévaluation, la quarantaine est l'occasion d'un second départ et ce, plus qu'à tout autre moment de la vie.
	Possession de ses moyens	La quarantaine représente pour l'être humain : la possession de ses moyens, la maîtrise de son art, la force de l'âge.
	Autorité et assurance	La perte de la vigueur et de l'apparence de la jeunesse est secondaire par rapport à la satisfaction qu'apportent l'autorité, l'autonomie, l'aisance des relations interpersonnelles et l'assurance liées à la maturité.
Générativité	Préparation des jeunes	À cet âge, on ressent particulièrement le besoin de préparer les plus jeunes à prendre leur place dans la société.
	Durabilité, stabilité	À cet âge, on ressent plus qu'avant le besoin de la durabilité et de la stabilité.
	Idéal à faire survivre	À cette période de la vie plus qu'à toute autre antérieure, on sent le besoin de continuer, de s'assurer que notre idéal nous survivra, que quelque chose de nous vivra.
	Mentor	Au mitan de la vie, d'autres dépendent de nous pour l'inspiration, le leadership ; nous devenons leur guide, leur mentor.
Profession	Valeur de la réussite	Au mitan de la vie, la réussite professionnelle est un facteur plus indispensable au bien-être individuel qu'auparavant.
	Réalisation de soi	À cet âge, la réalisation de soi comme parent devient secondaire par rapport à la réalisation de soi professionnellement.
	Limites d'avancement	Professionnellement, les possibilités d'avancement se rétrécissent de plus en plus à cet âge moyen.
	Réalisations	C'est la période des réalisations professionnelles les plus marquantes, les plus fructueuses.
Société	Pouvoir	Ce sont les gens de 40 ans qui contrôlent la société, maintiennent les normes sociales, prennent les décisions.
	Influence	C'est la période de la vie la plus fructueuse au niveau de l'influence sur les autres.
	Implication	Cette période de la vie se caractérise plus que les précédentes par le besoin de s'impliquer socialement.

femmes commencent à donner plus d'importance au travail) ; d'autres à partir de 40 ans (la perception de plafonnement professionnel des cadres scolaires) ; d'autres à partir de 50 ans (confirmation du rôle de mentor chez les cadres scolaires).

La réalisation du plafonnement professionnel avec lequel l'on devra vivre (Bourret, Trinh, Dupuis et Brunet, 1996) peut générer une réaction très positive. Comme l'on sait ce que sera le reste de la route, l'on s'investit au maximum pour atteindre sa plénitude professionnelle. On fera l'économie des énergies autrement consacrées à l'« avancement ». Chickering et Havighurst (1981) utilisent une image très forte pour décrire les premières années du mitan de la vie :

> La longue ascension à travers les vallées et les contreforts de la jeunesse et de la première maturité, avec leurs nombreux hauts et bas, sommets descendants et impasses, atteint une sorte de sommet, ou de hauts plateaux au mitan de la vie […]
>
> Pour certains, le sommet se présente comme un agréable grand plateau. Il y a plein de temps pour folâtrer […] se délecter au chaud soleil d'une carrière réussie, de relations satisfaisantes avec la famille et les amis et du respect certain des compagnons de travail et des associés de la communauté. Mais, même pour eux, éventuellement doit commencer le long cheminement vers le soleil couchant.
>
> Pour d'autres, le sommet est atteint au travers d'une atmosphère sombre de tempêtes, ponctuée d'éclairs et de tonnerre, piqués par la grêle et transis par le déluge, comme *Une nuit sur le mont Chauve*. Il n'y a pas de temps pour regarder en arrière, ni de possibilité d'ailleurs, pas plus qu'il y a une petite chance de prévoir le futur. La chose essentielle est de trouver une route vers moins d'exposition : une corniche, une crevasse ou une caverne hors des éléments pour pouvoir reprendre son souffle. (p. 38)

La crise du mitan

Beaucoup des publications traitant du mitan de la vie présentent cette période comme en étant une de crise. La crise semble au premier abord la caractéristique essentielle du mitan de la vie. En lisant ces textes, en analysant leurs positions, en comparant leurs descriptions, on arrive à la conclusion que le mot « crise » employé très souvent par des chercheurs sur le mitan de la vie mérite une certaine réflexion, car certains opposent crise et évolution alors que d'autres donnent un sens tout à fait compatible aux deux mots.

Après avoir fait la recension de nombreux écrits sur le processus de développement de l'adulte, Judith Stevens-Long (1979) en conclut que les

écrits sur la crise du mitan sont conflictuels et paradoxaux. Les auteurs ne sont pas d'accord à propos des effets du mitan sur les comportements de l'adulte. Cependant, ils s'entendent pour dire que la période autour de 39 à 43 ans est caractérisée, du moins pour les hommes, par un grand trouble et est accompagnée par des changements définis dans la façon d'expérimenter la vie. Stevens-Long (1979) sépare les auteurs en deux groupes : le groupe-crise et le groupe non-crise. Pour certains auteurs les gens du mitan ne se définissent pas en terme de crise. Au contraire, ils se voient heureux, satisfaits, confiants et en contrôle d'eux-mêmes. Les aspects qui amènent l'inconfort sont vus comme des inconvénients et non des désastres.

La crise peut être vue comme un événement négatif ou elle peut être perçue comme une expérience de développement et de croissance. Bouleversements, troubles et ambiguïtés peuvent amener des changements comportementaux et être source de nouvelles solutions à de vieux problèmes.

Pour certains qui n'ont pu atteindre une certaine maturité, le mitan est une crise, une catastrophe. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées sur la nature du cours de la vie et sur le type de personnalité des individus qui ne peuvent rencontrer les défis du mitan de la vie, parce que ces personnes vivent les événements de ce cycle soit plus tôt, soit plus tard que l'ensemble des gens, ce qui produit une rupture de la séquence et du rythme du cycle de vie. Une telle rupture peut diminuer l'habileté normale de l'individu à s'adapter à cette période. Il est aussi possible que certaines personnes ne puissent faire les ajustements nécessaires à cause de leur propre perception de la vie adulte qui ne leur permet ni défaillance, ni erreur, ni apprentissage.

Stevens-Long (1979) affirme que le conflit entre les données reliées aux chercheurs en psychologie et ceux des sciences sociales est en partie relié à la différence que chacun donne à la définition de crise. Huberman (1989b), quant à lui, décrit la vie d'enseignants de 35 à 50 ans en ces termes :

> Visiblement il s'agit d'une « phase » à facette multiples […] Pour les uns c'est la monotonie […] Pour les autres […] le désenchantement […] une phase […] de la vie pendant laquelle on examine ce qu'on aura fait de sa vie, face aux objectifs et aux idéaux primitifs. (p. 19)

Il est intéressant de relever les concepts qui accompagnent la notion de crise dans les écrits : confusion, perte du sens de direction, rupture d'équilibre, perturbation, ou le sens de passage, transition qui, lui, s'accompagne des concepts : moments spécifiques, changements, revue en profondeur, rajustements. Cependant, les auteurs ne font pas nécessairement et aussi clairement la différence lorsqu'ils utilisent ces concepts.

Le cas de la femme

La description de la femme au travail se résumait jusqu'à tout récemment à un appendice aux études sur la carrière ou la profession. On considérait le monde du travail comme un monde d'hommes, les femmes n'occupant que des rôles secondaires, temporaires, épisodiques ou circonstanciels. Il se trouvait bien quelques semi-professions féminines : infirmières, secrétaires, enseignantes au primaire… mais même là le travail était la plupart du temps subordonné à la vie familiale, au rôle de mère et d'épouse, donc la plupart du temps épisodique. Les circonstances de la Seconde Guerre mondiale et les pressions des mouvements féministes ont amené la femme dans les usines et milité pour l'égalité de chance et de traitement dans le monde du travail. À l'aube du XXI[e] siècle, règlements, politiques, lois et même discrimination positive veillent à assurer ce droit. Alors les femmes font carrière comme les hommes ?

Pas sûr, il est même de nombreuses indications montrant que le cheminement de carrière d'une femme diffère sensiblement de celui du collègue. Le temps se conjugue au féminin et à des modes différents, la carrière féminine possède sa propre déclinaison multimodale.

La jeune femme se cherche un emploi qui lui laisse ses options d'épouse et de mère potentielle ; elle ne planifiera sa carrière que vers la quarantaine, au mitan de la vie, alors que sa période de fertilité sera passée ou tirera à sa fin. On peut prendre ce qui précède comme une caricature. Soit, mais c'est ce que, globalement, les recherches les plus récentes[5] faites au Québec, dans le monde de l'éducation surtout mais pas uniquement, nous révèlent. Trinh et Dupuis (1997), par exemple, pensent que :

> En résumé, ce qui caractérise le cheminement professionnel féminin c'est l'**incertitude** – quant à l'importance relative du travail dans la réalisation des objectifs de vie – qui règne chez les jeunes femmes alors qu'elles doivent se choisir un métier. L'implantation de l'image de soi dans la vie adulte à travers une identité professionnelle n'est pas évidente, comme cela l'est pour les jeunes hommes. Car les femmes modernes ont à assumer une dualité de rôles : rôle professionnel et rôles familiaux. De fait, le travail des femmes et les rôles familiaux constituent des catégories d'analyse inséparables, dont les définitions changent d'ailleurs selon les définitions sociales d'un comportement maternel « convenable ». Le « choix » d'une profession féminine ne semble pas

5. Les considérations qui suivent sont tirées premièrement de la thèse de doctorat de Trinh (1992), *Le mitan de la vie des femmes dans quelques professions féminines*. Cette thèse étudie six groupes de femmes dont quatre du monde de l'éducation. La publication de 1997 (Trinh et Dupuis) présente l'essentiel de ce ouvrage auquel il est référé ici.

> souvent dicté par des motivations professionnelles intrinsèques mais plutôt par des facteurs extrinsèques, parmi lesquels la compatibilité entre les deux rôles professionnel et familial n'est pas la moindre…
>
> Bref, le conflit de rôles occasionné par la problématique carrière et/ou famille est une réalité qui peut expliquer que la plupart des jeunes femmes travaillent mais ne font pas carrière, si bien que la *crise de mi-carrière* ne s'appliquerait pas à celles-ci de la même façon lorsqu'elles arrivent au mitan de la vie. Pour comprendre leur cheminement professionnel, il faut relier étape de carrière et étape de famille, laquelle est déterminée essentiellement par l'âge des enfants. (p. 52-53)

Les femmes ont donc une période de socialisation au travail relativement différente de celle des hommes. Évidemment, elles ont les mêmes obligations vis-à-vis l'acte professionnel : il faut opérationaliser dans le milieu de travail les notions acquises durant la période de formation avec tous les questionnements, défis, angoisses du collègue, mais sans la vision de carrière à long terme. L'important, c'est le présent : maîtriser l'acte professionnel pour pouvoir se satisfaire et satisfaire l'employeur. On a besoin d'un emploi, préférablement un pour lequel on s'est préparée.

De nouveau, Trinh et Dupuis (1997) résument bien le dilemme de la carrière au féminin :

> Plusieurs auteurs plaident pour le besoin d'une version féminine des théories de la carrière, qui refléterait plus le cheminement professionnel des femmes, de la formation aux possibilités d'embauche du marché du travail. Une telle théorie devrait tenir compte des contraintes reliées à la maternité et aux enfants, mais aussi de l'âge et des scénarios variables de planification de vie […]
>
> Si on se plaçait dans une perspective de cycle de vie, on verrait toutefois cette attitude changer avec l'âge. Selon l'étude de Diness, les choix *famille-carrière* changent au fil des âges, avec à l'âge de 25 ans la priorité donnée à la famille, à 35 ans une préférence combinée famille et carrière. C'est à 40 ans que les femmes de l'étude sont les plus nombreuses à exprimer leur intérêt pour une carrière sans mentionner la combinaison avec un rôle familial. (p. 38-39)

Ce n'est qu'au début du mitan de la vie (35 ans, plus ou moins) que la vision de carrière, de planification de carrière apparaîtrait chez la femme. Ce que constate Huberman (1989b) chez des enseignantes qu'il a interrogées :

> […] les meilleures années pour beaucoup de femmes […] (correspondant à une vie familiale moins chargée) sont plutôt les pires pour les hommes, qui font un bilan plus sévère de leurs accomplissements et de leurs perspectives en fonction des espoirs qu'ils avaient en début de carrière. C'est comme si le calendrier social – l'espacement et la nature

> des événements majeurs jalonnant la carrière ainsi que la vie privée – était agencé différemment pour chaque sexe, ce qui contribue à une perception différente du métier. (p. 323)

On pourrait parler de décalage dans le cheminement. Cette réalité n'est pas sans interpeller les personnes responsables du personnel dans les organismes d'éducation ou celles intéressées à la promotion de la femme dans des positions de responsabilités. Il est acquis qu'on ne gagne rien, au contraire, à forcer la nature, mais d'un autre côté il faut savoir profiter du moment de grâce où la personne est ouverte, disposée, désireuse et volontaire pour mettre en place les moyens de favoriser le développement professionnel des individus.

3. *MENTORAT INSTRUMENTAL*

Les données du monde de l'enseignement au Québec établissent clairement le besoin de générativité des enseignants, des cadres et de la direction au mitan de la vie (Dupuis, Brunet, Hamel, Lavoie-Ste-Marie et St-Germain, 1986 ; Dupuis, Brunet, Bourret, Lavoie-Ste-Marie, St-Germain et Trinh ; 1989 ; Bourret, Trinh, Dupuis et Brunet, 1996 ; Trinh, Simard, Dupuis et Brunet, 1994 ; Trinh et Dupuis, 1997). D'autre part, Huberman (1989) souligne l'importance pour le jeune enseignant de se trouver du soutien pour assurer « l'intériosation d'un rôle institutionnel » (p. 327). L'ensemble des directions consultées par Dupuis dans la recherche en cours expriment clairement la désirabilité d'un système de mentorat à l'intention des nouvelles directions.

Deux expériences pratiques de mentorat instrumental en éducation sont en voie de réalisation au Québec. L'une, qui s'adresse aux enseignants de la commission scolaire de Laval, débutera en septembre 2000. L'autre est un modèle opérationnel à l'intention des directions d'école du Québec préparé par un groupe de recherche de l'Université de Montréal suite à une enquête faite en collaboration avec la FQDE (Fédération québécoise des directions d'établissement) et de l'ADEM (Association des directions d'école de Montréal).

Le plan à l'intention des enseignants[6] a été élaboré avec la collaboration de professeurs d'universités montréalaises en formation des maîtres et en administration par le service de l'enseignement de la commission scolaire.

---

6. Données tirées du rapport de stage de Lamoureux dans le cadre de sa maîtrise en administration scolaire, juin 2000.

Les besoins d'encadrement pour réaliser avec succès la socialisation professionnelle des jeunes enseignants ne semblaient pas adéquatement couverts par les moyens mis en place. On proposa à la direction de la Commission un système de mentorat. Le Conseil des commissions ayant approuvé le plan, les directions d'école furent appelées à collaborer en identifiant des maîtres reconnus pour leur compétence qui accepteraient de jouer le rôle de mentor pour des débutants.

Le groupe de directions et les mentors identifiés furent invités à quelques sessions de sensibilisation au rôle de mentor. L'objectif du mentorat évidemment, mais aussi les difficultés potentielles et les dangers possibles, furent l'objet de discussions. Une notion fondamentale fut rappelée : le mentorat n'a pas pour but de préparer des « clones » mais de permettre au mentoré de se réaliser selon sa personnalité, son potentiel. Des documents d'accompagnement ont été préparés pour les participants.

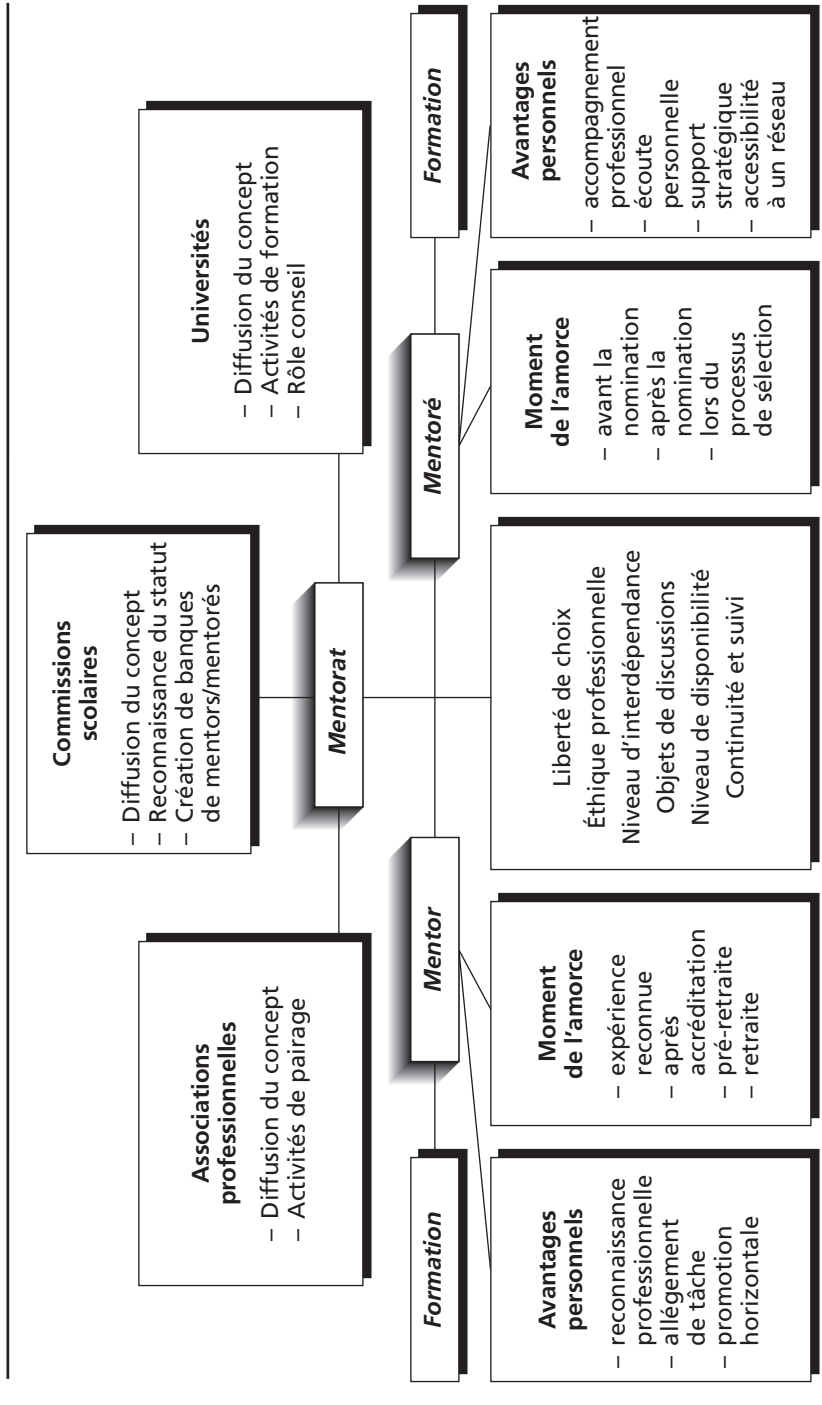
Le plan proposé pour les directions d'école représente la synthèse des modèles théoriques adaptés suite à un questionnaire administré à l'ensemble des membres des deux groupes de directions mentionnés. De plus 25 directions de Montréal ont réagi à l'idée d'un système de mentorat pour les nouvelles directions dans une entrevue individuelle. Le plan élaboré suite à ces démarches a été soumis à un atelier de l'AMDES (Association montréalaise des directions d'établissement scolaire) à son dernier congrès (mai 2000).

De l'ensemble de ces démarches un modèle opérationnel est proposé[7]. La figure 2 synthétise cette proposition.

Le mentorat est défini comme étant : « le processus par lequel deux personnes, l'une étant reconnue pour son expertise professionnelle basée sur son expérience de travail et l'autre étant à l'entrée de sa vie professionnelle, entrent librement en relation d'une façon régulière et continue dans le but de permettre au néophyte (le mentoré) d'être accompagné personnellement dans sa socialisation professionnelle par l'expérimenté (le mentor) ; selon les termes qu'ils se seront définis et sur les objets qu'ils décideront mutuellement d'accepter » (p. 56).

7. Les données qui suivent sur le mentorat sont tirées d'un rapport en voie de rédaction par Dupuis, Gendron et Trinh, Université de Montréal.

FIGURE 2
Modèle instrumental de mentorat pour des directions d'établissement scolaire



Le modèle instrumental proposé se veut un outil d'implantation que les commissions scolaires, de concert avec les associations professionnelles de directions d'établissement et les universités, pourraient utiliser pour rendre disponible un processus de mentorat au personnel de direction.

Au cœur du système se trouve la liberté des choix et des normes d'éthique auxquels seront sensibilisés les participants au cours de sessions préalables d'information. À partir de ces conditions préalables on déterminera mutuellement – mentor et mentoré – et clairement l'objectif professionnel des échanges, les objets de discussion, les limites à respecter, le niveau de disponibilité ainsi que la continuité et le suivi. Les employeurs désireux de voir le système fonctionner devraient prendre les mesures pour faciliter ces trois derniers facteurs de succès.

Les commissions scolaires, les associations professionnelles et les universités qui sont parties prenantes de la mise en place du modèle diffusent le concept. Les commissions sont responsables de créer les banques de mentors et de mentorés. Les associations professionnelles voient à faciliter le pairage mentor/mentoré. Les universités assurent un rôle de conseil.

Si le système offre une occasion unique de valoriser le personnel d'expérience et de faire profiter la nouvelle génération de directions ou d'enseignants de l'expérience des « anciens », il ne peut en aucune manière être lié à une évaluation quelconque des mentorés.

4. *CONSIDÉRATIONS PRATIQUES*

Les recherches sur le temps en relation avec le développement des individus et ses effets sur le travail s'avèrent d'une très grande utilité pour l'individu aussi bien que pour l'organisation.

Pour l'individu, savoir que la vie au travail réserve normalement un lot appréciable d'incertitudes, d'insécurité, d'adaptations nécessaires et d'apprentissages continus est de nature à relativiser certaines situations, plus tendues, moins agréables en cours de carrière.

L'idée que l'on a de soi-même étant la chose la plus précieuse pour l'individu, tous ses efforts tendent à la bâtir, à la développer, à l'épanouir et à la faire rayonner. Comme jeune adulte, la cristallisation des habiletés professionnelles monopolise presque complètement les énergies disponibles. La reconnaissance de la valeur de sa contribution par les collègues et, surtout, par l'autorité est essentielle dans ce cheminement, l'idée que l'on a de soi égalant la somme des « réflexions » que l'on perçoit. Les personnes en charge de l'insertion professionnelle devraient utiliser ce fait pour

promouvoir le développement de programmes d'introduction à la fonction qui tiennent compte de ces besoins des débutants. Voilà des considérations des plus pertinentes pour les responsables de programmes à l'intention des jeunes enseignants, de plus en plus nombreux dans les commissions scolaires du Québec.

On a dit du mitan de la vie, de la mi-carrière, que ça représente un sommet dans la carrière pour la majorité, que l'on a atteint une maturité, un contrôle de son acte professionnel et une plénitude dans son art. Se référant à l'idée de soi, qu'en est-il de tout ce qui précède si personne ne « réfléchit » à la personne à ce stade de carrière, aux éléments pouvant soutenir ces sentiments de maturité, de plénitude… ? Surtout si nul collègue ou, pire, aucun supérieur n'exprime cette reconnaissance. Les études constatent que les systèmes tiennent trop souvent les personnes du mitan de la vie pour acquises… « Pas de nouvelles, bonnes nouvelles » ne fonctionne pas à ce niveau. Il faut que l'on reconnaisse la valeur professionnelle de ce groupe d'âge sous peine de « décrochage » institutionnel. Cette réflexion rappelle le témoignage d'un enseignant reconnu par tous pour ses qualités professionnelles : « Je n'ai reçu aucun signe de reconnaissance de la qualité de mes prestations professionnelles depuis plus de 20 ans de la part de mes supérieurs ! Des fois, je me demande… ? » Autant le jeune adulte a besoin de reconnaissance pour croître et se développer autant la personne à maturité doit être reconnue pour sécuriser l'idée qu'elle a d'elle-même et faire profiter la société de sa compétence. Le manque de reconnaissance, les études le constatent, explique beaucoup plus sûrement le désengagement des aînés que leur niche chronologique.

Une approche de plus en plus utilisée dans l'entreprise privée, mais aussi dans le public, même en éducation – on devrait pouvoir dire surtout en éducation – le système de mentorat instrumental répond aux besoins de socialisation professionnelle des jeunes adultes en même temps qu'il répond aux besoins de reconnaissance et de générativité des *seniors*.

Quelle source de fierté, quel agent motivateur que d'être reconnu par sa commission scolaire comme un directeur d'école de mérite membre d'un *pool* à la disposition des débutants à la direction pour leur servir de guide, de mentor ! Quel effet motivateur extraordinaire pour cette enseignante chevronnée du primaire de se retrouver dans le groupe de mentors potentiels à la disposition des jeunes enseignants ! La nouvelle directrice, le jeune enseignant trouveront dans ces aînés l'inspiration, le conseil en même temps que la sécurité d'une relation dépourvue de sanctions possibles sur leur cheminement de carrière. Les relations ainsi établies sur une base de respect et de confiance ne peuvent que grandement profiter non seulement aux individus impliqués, mais également à l'école, à la commission ou au système concernés.

Que donneront les expériences en cours au Québec ? Nul n'est prophète, mais selon tout ce qui a été avancé comme potentiel de l'approche, on devrait éventuellement se réjouir des résultats.

BIBLIOGRAPHIE

Birren, J. (1968). « Principles of Research on Aging », dans B.L. Neugarten (1968), *Middle Age and Aging : A Reader in Social Psychology*, Chicago, University of Chicago Press, p. 545-551.

Bourret, A., T.T. Trinh, P. Dupuis et L. Brunet. (1996). *Mitan de la vie, satisfaction et motivation au travail chez les cadres scolaires du Québec*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Chickering, A.W. et R.J. Havighurst (1981). « The life cycle », dans *The Modern American College*, San Francisco, Jossey Bass.

Després-Poirier, M. (1993). *Références sur le mitan de la vie et le travail*, Montréal, Centre de recherche en administration des organismes d'éducation.

Doering, M., S. Rhodes et M. Shyster (1986). *The Aging Worker*, Beverly Hills, Sage.

Dupuis, P., L. Brunet, A. Bourret, P. Lavoie-Ste-Marie, P. St-Germain et T.T. Trinh (1989). *Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec*, Montréal, Agence d'Arc.

Dupuis, P., L. Brunet, N.-J. Hamel, P. Lavoie-Ste-Marie et P. St-Germain (1986). *Le mitan de la vie et la vie professionnelle*, Montréal, Agence d'Arc.

Dupuis, P., R. Gendron et T.T. Trinh (2000, en rédaction). *Modèle de mentoring à l'intention des direction d'école*. Rapport de recherche en rédaction, Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*, New York, Norton, 1963 (révisée).

Erikson, E. (1959, 1980). *Identity and the Life Cycle*, New York, Norton.

Gould, R. (1972, novembre). « The phases of adult life : A study in developmental psychology », *The American Journal of Psychiatry*, 129, novembre, p. 521-531.

Havighurst, R. (1952). *Developmental Tasks in Education*, New York, Longmans Green.

Houde, R. (1991). *Les temps de la vie*, 2e édition, Chicoutimi, Gaëtan Morin.

Huberman, M. (1989a). « Les phases de la carrière enseignante », *Revue française de pédagogie*, 86, janvier-mars, p. 5-16.

Huberman, M. (1989b). *La vie des enseignants*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Lamoureux, L. (2000). *Programme d'insertion professionnelle du personnel débutant*. Rapport de stage, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

L'Écuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi, de l'enfance à la vieillesse*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Levinson, D.J. (1977). « The mid-life transition : A period in adult psychosocial development », *Psychiatry, 40*, New York, p. 99-112.

Levinson, D.J. (1978). *The Season's of a Man's Life*, Alfred A. Knopf Inc.

Neugarten, B.L. (1968). *Middle Age and Aging : A Reader in Social Psychology*, Chicago, University of Chicago Press.

Riverin-Simard, D. (1984). *Étapes de vie au travail*, Québec, Éditions Saint-Martin.

Riverin-Simard, D. (1988). « La vie au travail au fil des ans », *Interface*, Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Montréal, mars-avril.

Schein, E.H. (1978). *Career dynamics : matching individual and organizational needs*, Massachusetts, Addison-Wesley.

Sheehy, G. (1982). *Passages de la vie, les crises prévisibles de l'âge adulte*, Ottawa, Éditions de Mortagne.

Stevens-Long, J. (1979). *Adult Life. Developmental Processes*, Los Angeles, Mayfield Publishing Company, p. 285-287.

Trinh, T.T., G. Simard, P. Dupuis et L. Brunet (1994). *Le mitan de la vie et la vie professionnelle d'enseignants*, Montréal, Université de Montréal, Vice-décanat à la recherche, Faculté des sciences de l'éducation.

Trinh, T.T. et P. Dupuis (1997). *Le mitan de la vie des femmes dans quelques professions féminines*. Montréal, Université de Montréal, Vice-décanat à la recherche, Faculté des sciences de l'éducation.

Vaillant, G.E. et M.S. Milofsky (1980). « Natural history of male psychological health : Empirical evidence for Erikson's model of the life cycle », *American Journal of Psychiatry*, *137*(11), p. 1348-1359.

Vaillant, G.E. (1977). *Adaptation to Life – How the Best and the Brightest Came of Age*, Boston, Little Brown.

CHAPITRE 15

Augmenter le temps scolaire
De la mystification à la rationalisation

Jean-François Desbiens
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
(jean-francois.desbiens@uqat.uquebec.ca)
Stéphane Martineau
Université du Québec à Trois-Rivières
(stephane_martineau@uqtr.uquebec.ca)
Clermont Gauthier
Université Laval
(clermont.gauthier@fse.ulaval.ca)

RÉSUMÉ

Temps forcé, temps imposé, temps compté ; le temps organise, mesure et conditionne les activités humaines à l'école, notamment celles d'enseignement et d'apprentissage. Ce texte propose une réflexion en deux parties sur la question du temps scolaire. En premier lieu, les auteurs examinent de manière critique l'hypothèse selon laquelle l'augmentation du temps scolaire est une solution aux faibles performances scolaires des élèves. Prenant appui sur la littérature, ils concluent que l'analyse du rapport entre les coûts et les bénéfices prévisibles ne permet pas de soutenir cette hypothèse. En deuxième lieu, les auteurs mettent en évidence que le modèle de gestion et d'organisation du temps scolaire encore en vigueur aujourd'hui est fondé sur une réalité

dépassée. Différents modèles alternatifs viables permettant de rationaliser l'utilisation du temps et des ressources sont présentés et examinés. Il ressort que le choix de l'un ou l'autre n'est pas étranger aux croyances, aux valeurs, aux conceptions ou aux idées admises à un moment donné à propos de l'enseignement, de l'apprentissage et des buts de l'éducation.

Lorsqu'il est question de l'organisation de la vie scolaire, le temps est la mesure de toute chose. L'argent n'influe sur ce qui se passe dans la classe que lorsqu'il a été converti en ressources physiques, humaines et matérielles avant que celles-ci ne soient elles-mêmes rendues disponibles en fonction d'unités de temps soigneusement calculées. L'enseignement et l'apprentissage sont, eux aussi, soumis au diktat du temps scolaire. Découpé, planifié et rythmé selon des cycles réguliers et répétitifs, des bureaucrates se chargent de l'imposer aux acteurs scolaires (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). L'institution éducative impose encore de nos jours un modèle uniformisé de l'organisation du temps scolaire qui prend racine à l'aube du XX^{e} siècle. C'est devenu un temps forcé, sans égard à la vitesse de plus en plus variable de l'apprentissage des élèves dans nos classes[1].

Selon toute évidence, le temps scolaire est compté. La gestion de cette ressource non renouvelable doit, en conséquence, s'effectuer de façon avisée d'autant plus que les acteurs scolaires d'ici ne manquent pas une occasion de souligner sa rareté (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). S'il y a effectivement insuffisance du temps scolaire, quelle solution peut-on apporter ? À partir de quelle perspective ? Peut-on supposer qu'une organisation différente du calendrier scolaire permettrait d'en faire une meilleure utilisation tout en favorisant l'atteinte d'un degré supérieur de réussite sur le plan scolaire chez un plus grand nombre d'élèves ? Annuellement, le Japon, la Corée du Sud et l'Allemagne bénéficient de plus de 220 jours de classe alors qu'au Québec, tout comme aux États-Unis, en Espagne et en Suède, l'année scolaire ne s'étale que sur environ 180 jours (Funkhouser, 1995). Convient-il alors d'allonger la journée ou l'année scolaire en prétendant, comme l'ont déjà fait certains, que cela produira en retour des effets favorables sur le rendement scolaire des élèves ?

Le projet d'augmenter le temps scolaire refait périodiquement surface sous différentes formes depuis au moins une vingtaine d'années. La qualité autant que la quantité des apprentissages réalisés par les élèves à l'école ainsi que le coût des services éducatifs en sont, comme nous l'avons déjà esquissé, des enjeux primordiaux. Ceux-ci figurent d'ailleurs au cœur de toutes les tentatives contemporaines de réforme des systèmes d'éducation. Dans ce quinzième chapitre, nous faisons l'analyse de ce projet en deux temps. Premièrement, nous verrons comment, chez nos voisins américains,

1. Soulignons immédiatement que le temps est un « analyseur social », c'est-à-dire qu'il organise, mesure et conditionne les pratiques humaines. Ainsi, se questionner sur le temps scolaire, c'est non seulement en interroger l'organisation, mais aussi en scruter les contenus. En effet, il ne saurait y avoir d'aménagement du temps en terme quantitatif sans aménagement du temps en terme qualitatif.

l'augmentation du temps scolaire a été présentée comme la solution aux problèmes de performance des élèves sur le plan scolaire et nous examinerons quatre critiques décisives mettant en cause l'efficience même de cette solution mystificatrice sur la base d'un rapport entre les coûts et les bénéfices prévisibles. Deuxièmement, nous montrerons que le modèle actuel de gestion et d'organisation du temps scolaire a été élaboré il y a presque un siècle de cela et que des pressions insistantes se font sentir pour qu'il soit adapté aux besoins de la réalité socio-éducative d'aujourd'hui et de demain. Quelques alternatives à l'augmentation du temps scolaire seront enfin discutées.

1. *ACCROISSEMENT DU TEMPS SCOLAIRE ET AMÉLIORATION DU RENDEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES : UNE ÉQUATION NÉBULEUSE ET INCOMPLÈTE*

Le calendrier scolaire en vigueur aujourd'hui au Québec ainsi qu'aux États-Unis est le résultat d'une transformation progressive du patron de fréquentation scolaire qui s'est opérée dans les premières années du XX^{e} siècle. Les informations dont nous disposons indiquent toutefois que cette évolution s'est faite en sens inverse. Aux États-Unis, par exemple, la fréquentation scolaire moyenne est passé de 99 jours en 1900 à 161 jours en 1979 pour se stabiliser à 180 jours en 1991 (Funkhouser, 1995). Au Québec, par contre, le nombre de jours potentiels consacrés à l'enseignement au primaire ainsi qu'au secondaire n'a jamais cessé de diminuer depuis 1905 alors qu'il a décru de 205 jours à 198 jours en 1937, à 196 jours en 1948 puis à 191 jours en 1956 pour finalement atteindre 180 jours au moment de l'introduction des programmes-cadres et des programmes-habiletés durant les années 1970 (Gauthier, Belzile et Tardif, 1993). Précisons cependant que pour une importante partie de la population, surtout celle habitant les régions rurales, le nombre de jours potentiels d'enseignement n'a jamais correspondu, même de loin, à la fréquentation scolaire effective en raison de la rigueur du climat, de l'absence ou de la mauvaise qualité des routes, des exigences de l'agriculture (moissons, semences, labours, etc.) et des écarts entre les prescriptions des programmes et leur implantation réelle.

C'est à tort ou à raison qu'au début des années 1980, la question du temps scolaire se retrouve au centre des débats faisant rage à propos de la réforme du système d'éducation public et de l'amélioration du rendement scolaire des élèves américains. Rappelons qu'à cette époque, un fort vent

réformiste souffle sur le secteur de l'éducation aux États-Unis[2]. La publication du rapport alarmiste, polémique et provocateur *A Nation at Risk* en 1983 secoue fortement l'opinion publique américaine et exacerbe son ressentiment à l'endroit du système public d'éducation en faisant notamment valoir le piètre rendement scolaire des élèves américains en comparaison de ceux d'autres pays, en particulier le Japon, ainsi que la détérioration continuelle de leurs résultats à des tests standardisés. Les auteurs du rapport recommandent, entre autres choses, que davantage de temps soit accordé à l'apprentissage des « nouvelles disciplines de base » (anglais, mathématiques, sciences naturelles et sociales, informatique). Pour ce faire, ils estiment qu'il faut améliorer l'utilisation du temps scolaire de même qu'allonger la durée de la journée scolaire ou de l'année scolaire.

S'il a pu trouver quelque crédit auprès de certains auditoires, ce rapport ainsi que les recommandations qu'il contient ont néanmoins reçu de nombreuses et sévères critiques et il faut s'étonner que des textes récents y référant n'aient pas fait preuve de plus de nuances dans le traitement qu'ils lui ont réservé. Pour les fins de cette présentation, nous allons voir succinctement quatre critiques décisives formulées à l'endroit du rapport *A Nation at Risk* et de certaines de ses recommandations relatives au temps scolaire.

1.1. *L'augmentation du temps scolaire engendre un formidable accroissement des coûts d'opérations du système scolaire*

Des observateurs se sont chargés de rappeler que le coût quotidien d'opération du système d'éducation public des États-Unis s'élevait déjà, en 1984, à la bagatelle de 1,1 milliard de dollars. Or, il a été estimé que le prolongement de la journée scolaire jusqu'à un nouveau maximum de huit heures ou l'ajout de 20 journées d'enseignement obligatoires au calendrier scolaire auraient, il y a 15 ans de cela, généré des coûts supplémentaires supérieurs à 20 milliards de dollars par année (Mazzarella, 1984 ; Ballinger, 1993 ; Funkhouser, 1995). En contrepartie, cette mesure n'aurait contribué à réduire que d'environ 30 % l'écart rapporté entre le Japon et les États-Unis en ce qui a trait à la durée de l'année scolaire.

2. Carbonneau (1993, p. 37) note que le ton est beaucoup plus modéré au Canada ainsi qu'au Québec d'une part, parce que ce genre de performance fait l'objet de beaucoup moins d'évaluations et ensuite, parce que le Canada ne peut aspirer au contrôle de l'économie mondiale. « L'évaluation de son système scolaire revêt donc un sens différent, l'équilibre recherché entre l'intérêt des personnes et l'intérêt de la nation étant, selon toute vraisemblance, d'une autre nature ».

1.2. *En plus des coûts financiers, l'augmentation du temps scolaire s'accompagne d'autres coûts, ceux-là politiques et humains*

L'allongement de la durée de la journée ou de l'année scolaire peut vraisemblablement comporter des coûts politiques pour ceux qui seraient tentés de défendre une telle position, car plusieurs sondages conduits durant les années 1980 ont révélé qu'une majorité de citoyens américains n'y étaient pas favorables. Selon Levin (1984, cité dans Funkhouser, 1995), la possibilité que l'adoption de telles mesures puisse avoir des effets indésirables ou néfastes sur certaines clientèles à risque comme par exemple les décrocheurs scolaires est plus inquiétante :

> En augmentant la charge de travail des élèves par l'augmentation du temps qu'ils doivent passer dans ce qui peut souvent leur sembler être un environnement peu inspirant et opprimant, le taux de décrochage pourrait s'accroître et des élèves pourraient développer un dégoût chronique de toutes formes d'apprentissage. Par surcroît, des élèves pourraient être amenés à investir moins d'efforts dans leurs études pour compenser l'accroissement de l'implication en terme de temps qu'ils doivent consentir. (p. 6)[3]

1.3. *Le projet d'allonger la durée de la journée ou de l'année scolaire n'apparaît pas supporté par les résultats de la recherche*

La documentation consultée suggère qu'il est à toute fin pratique impossible de soutenir sérieusement que le simple fait d'accroître le temps scolaire exercera à lui seul un effet suffisamment profond pour modifier significativement le portrait de la réussite scolaire aux États-Unis comme ailleurs. Considérons les quelques exemples suivants.

Une première synthèse quantitative de recherches citée dans Karweit (1985) a montré que le temps n'exerce qu'un effet modéré sur l'apprentissage des élèves (Es = 0,38) et qu'il en est un prédicteur somme toute assez modeste. Les résultats d'une seconde synthèse de recherches (Wang, Haertel et Walberg, 1993), plus récente celle-là, vont dans le même sens. Ils révèlent en effet que la macro-variable *quantité d'instruction*, regroupant les variables relatives à la durée de la journée et de l'année scolaire, au temps d'implication dans les tâches, au temps passé à des activités éducatives, aux devoirs, aux sorties éducatives et à la télévision éducative n'exerce qu'un

3. Traduction des auteurs.

effet modéré sur l'apprentissage des élèves (score-T[4] moyen obtenu = 53,7). Enfin, une étude de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Knight, 1989) se basant sur des données recueillies durant les années 1970 auprès de 21 pays n'a pu confirmer l'hypothèse d'une relation positive entre le nombre d'heures de cours et le niveau moyen de réussite des élèves de chacun des pays considérés dans l'étude.

En effet, les coefficients de corrélation de Spearman obtenus étaient généralement faibles et démontraient des signes plus souvent négatifs que positifs. En somme, s'il faut en croire Good et Hinkel (1982), bien d'autres variables, notamment celles qui ont trait à l'adéquation des tâches ainsi qu'à la préparation des élèves en vue de leur réalisation (connaissance de la pertinence des tâches, connaissance des procédures et des attentes, explications suffisantes, rétroactions fréquentes, etc.) interagissent avec les différentes dimensions du temps scolaire et interviennent donc pour compliquer encore davantage l'analyse des relations entre le temps et la réussite scolaire des élèves. À cet effet, des conclusions de recherches récentes (Funkhouser, 1995 ; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997) laissent assez clairement entendre qu'une augmentation de la durée de la journée ou de l'année scolaire sans modifications concomitantes des dimensions qualitatives du processus d'enseignement-apprentissage générerait des bénéfices plutôt mitigés sur la réussite des élèves. En guise d'illustration, rappelons tout d'abord les conclusions d'une analyse de Karweit (1982) qui, partant des données de la Beginning Teacher Evaluation Study (BTES), a pu établir que pour faire s'élever de 0,25 écart-type les résultats des élèves en lecture à des tests standardisés semblables au Scholastic Achievement Test (SAT), il faudrait ajouter quotidiennement 60 minutes d'enseignement pour cette seule matière. Citons ensuite les conclusions d'une synthèse de recherches (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997) en lien avec la variable *quantité d'instruction* dans laquelle « il ressort clairement que le temps d'apprentissage est relié à l'amélioration des résultats des élèves. Il convient toutefois de préciser que la façon d'utiliser le temps s'avère plus déterminante que le temps disponible... » (p. 169).

4. L'échelle T a une moyenne égale à 50 et un écart-type égal à 10 (Thomas et Nelson, 1990). Le score-T moyen attribué à la macro-variable *quantité d'instruction* (score-T moyen = 53,7) est donc légèrement supérieur à la moyenne et considérablement inférieur à celui calculé pour la macro-variable *gestion de la classe* (score-T moyen = 64,8), celle qui, selon Wang, Haertel et Walberg (1993), exerce le plus grand effet sur l'apprentissage des élèves.

1.4. *Les comparaisons effectuées par les auteurs du rapport* A Nation at Risk *au regard du temps scolaire comportent des inexactitudes et des omissions importantes*

De virulentes critiques formulées à l'endroit du rapport *A Nation at Risk* portent sur la valeur de l'exercice comparatif fondant les conclusions avancées. Le manque de profondeur de même que les erreurs logiques, les inexactitudes et les imprécisions qu'il comporte conduisent à interroger la pertinence des orientations proposées. Pour sa part, Karweit (1985) estime que les auteurs errent lorsqu'ils laissent entendre que la supériorité des élèves japonais sur les élèves américains à des évaluations standardisées est directement et uniquement attribuable au fait que les premiers bénéficient d'une année scolaire plus longue. Funkhouser (1995), de son côté, s'appuie sur des études conduites dans le secteur de l'éducation comparée pour montrer que les différences de rendement observées ne peuvent être pleinement comprises que si l'on profite de l'éclairage fourni par l'analyse des différences culturelles entre pays. Celles-ci nous apprennent, entre autres choses, que dans la culture japonaise le déterminant premier de la réussite est l'effort alors que dans la culture américaine, c'est le talent. On apprend aussi qu'un calendrier scolaire plus long ne se traduit pas automatiquement par davantage de temps d'enseignement scolaire[5] : « Ils soutiennent qu'une année scolaire plus longue vient appuyer le modèle éducatif japonais qui consacre plus de temps à la poursuite d'activités et d'études parascolaires […] plutôt que constituer un simple ajout de temps consacré au travail scolaire conventionnel[6] » (Sato et McLaughlin, 1992, cité dans Funkhouser, 1995, p. 17).

Toujours en lien avec l'utilisation des différentes recherches fondant les conclusions du rapport A *Nation at Risk,* Knight (1989) illustre comment des partisans de la réforme du système public d'éducation aux États-Unis ont parfois utilisé des données brutes d'une façon non appropriée, projetant ainsi une image déformée et trompeuse de la réalité :

> L'argument invoqué ici (par ceux qui supportent l'idée d'un accroissement du temps scolaire) est intéressant. « En Angleterre et dans d'autres pays industrialisés, il n'est pas rare qu'un élève du secondaire passe plus de huit heures par jour à l'école et ce, 220 jours par année. » En réalité, les élèves anglais ne passent en moyenne que quatre heures et vingt minutes en classe pour un total de six heures et demie à l'école

5. Au moins 30 jours de l'année scolaire niponne sont consacrés à des sorties éducatives ainsi qu'à des activités extracurriculaires (Mazzarella, 1984).

6. Traduction des auteurs.

> (incluant la pause pour le dîner) et ce, durant 190 jours. Même dans un pays comme l'Allemagne où les élèves fréquentent l'école 220 jours par année (à raison de six jours par semaine), le temps passé en classe varie de quatre heures et demie à cinq heures pas jour. Mais les mythes l'emportent toujours sur la vérité. (p. 93)[7]

À défaut de disposer de fondements crédibles, les constats et les recommandations contenus dans le rapport *A Nation at Risk* au regard du temps scolaire ont au moins eu le mérite de provoquer, depuis presque 20 ans, moult réflexions et d'encourager la conduite de recherches sur cette question. Donc, il ressort de ce qui précède qu'il n'est pas approprié de penser la question du temps scolaire indépendamment des différentes variables culturelles, sociales, économiques et éducatives qui influent sur la réalité scolaire, sur le processus de scolarisation et sur ses effets. De plus, il n'a pas été démontré que l'allongement du calendrier scolaire constitue une mesure susceptible d'assurer l'atteinte d'un niveau supérieur de réussite scolaire chez un plus grand nombre d'enfants. Le temps scolaire est-il un problème clos pour autant ? Non.

Les enseignants disent toujours manquer de temps pour préparer et dispenser leur enseignement ainsi que pour rencontrer leurs élèves. Dans le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996), les commissaires excluent explicitement l'idée d'allonger l'année scolaire, mais, d'un même élan, ils convient les écoles, maintenant pourvues de pouvoirs plus étendus, à mieux utiliser le temps hors horaire afin de mieux répondre aux besoins de certains élèves. L'idée de réviser les pratiques actuelles en matière d'organisation et de gestion du temps scolaire constitue, nous semble-t-il, une piste intéressante à explorer étant donné l'imminence de l'implantation de nouveaux programmes scolaires laissant entrevoir des changements appréciables sur le plan des pratiques éducatives (Perrenoud, 1999).

2. *QUELQUES SCÉNARIOS POUR MODIFIER LES PRATIQUES ACTUELLES EN MATIÈRE D'ORGANISATION ET DE GESTION DU TEMPS SCOLAIRE*

Si l'on pense, ne serait-ce qu'un moment, à toutes les transformations apportées aux systèmes scolaires et à l'enseignement depuis le début du XX^{e} siècle, on ne peut qu'être frappé par la pérennité des modes

7. Traduction des auteurs.

d'organisation du temps scolaire. Ceci amène d'ailleurs Husti (1994, p. 28) à souligner que : « [...] sens donné à l'utilisation du temps est certainement le seul domaine de l'enseignement qui n'a pas été repensé depuis le XIX^e siècle ».

Selon cette auteure, l'emploi du temps scolaire se base encore sur un modèle uniformisé, morcelé et statique, surtout au secondaire. Le caractère d'uniformisation est mis en évidence par le fait que la journée scolaire consiste, selon un scénario annuel des plus répétitif, en la juxtaposition de cinq à sept heures de cours pendant lesquelles les élèves changent de professeur, de discipline et de classe à toutes les heures ou presque. Les ruptures relationnelles de même que celles qui surviennent sur le plan de l'apprentissage sont des phénomènes ignorés ou niés. Pour sa part, le caractère de morcellement est en lien avec la fragmentation systématique et excessive des disciplines et du temps d'apprentissage. Par exemple, découper l'emploi du temps en « heures de cours » peut être trop long pour les élèves s'ils suivent passivement et trop court s'ils ont à réfléchir, approfondir, expérimenter ou questionner. Enfin, le caractère statique du temps scolaire correspond au fait que pour toute la durée d'une année, soit environ 180 jours, celui-ci est décidé et figé dès le départ et de manière immuable. En conséquence, il y a nécessairement moins de liberté laissée aux acteurs scolaires pour adapter le temps d'enseignement selon le contenu étudié, la méthode appliquée et les besoins des élèves. Ce modèle de gestion du temps scolaire entre en contradiction avec un certain discours (pourtant fort populaire) qui incite à diversifier les pratiques pédagogiques et le rythme d'enseignement. Il apparaît aussi incompatible avec le désir de favoriser le travail en équipe d'enseignants et avec leur autonomie professionnelle.

Mais ne disions-nous pas en introduction que le temps scolaire est un temps forcé ? L'uniformisation, le morcellement et l'immuabilité sont des caractéristiques relevées également par Carroll (1994) lorsqu'il parle de la structure *Carnegie* qui prévaut depuis presque un siècle dans les écoles secondaires américaines et qui, remarque-t-il ironiquement, permet qu'un élève puisse passer une journée entière à l'école sans vivre une seule interaction significative avec un enseignant.

Cependant, en ce XXI^e siècle, cette structure temporelle encore en vigueur aujourd'hui ne semble plus correspondre aux finalités du système scolaire ainsi qu'aux besoins de notre société. L'institution scolaire du début du XX^e siècle avait pour rôle de transmettre des savoirs à une population scolaire restreinte et assez homogène. L'enseignement normatif était en adéquation avec une structure temporelle uniforme, normalisée et organisée mécaniquement à la cadence de la sonnerie (Husti, 1994). Or, l'institution scolaire publique d'aujourd'hui accueille une population vaste et hétérogène issue d'une société qui s'est considérablement transformée et au sein

de laquelle les mutations se sont même accélérées. Déjà éprouvée par les changements rapides auxquels elle doit s'ajuster, cette institution scolaire subit par surcroît les contrecoups d'une sévère crise financière du secteur public et doit composer avec des défis importants sur le plan éducatif ; pensons notamment au décrochage scolaire et à l'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996). S'il est, depuis quelque temps déjà, question de rénover notre système d'éducation de façon à ce qu'il réponde mieux à la nouvelle réalité socio-éducative, peut-être faudrait-il saisir l'occasion d'examiner plus attentivement la question du temps scolaire ou, plus précisément, celle de sa rationalisation et de ses répercussions sur l'enseignement et l'apprentissage. Les pages qui suivent proposent quelques avenues de réflexion intéressantes.

2.1. *La fréquentation scolaire sur une base annuelle (*Year-round Education*)*

Le calendrier scolaire qui s'étend de septembre à juin a été créé il y a près de cent ans en fonction des besoins des nations agricoles à une époque où une main-d'œuvre nombreuse était requise pendant les récoltes (Ballinger, 1993 ; Funkhouser, 1995). Cependant, le développement des technologies agricoles, la mécanisation consécutive d'un plus grand nombre d'opérations de production ainsi que l'exode rural ont réduit les besoins en matière de main-d'œuvre de telle sorte qu'en certains lieux on interroge maintenant la raison d'être du calendrier scolaire conçu en fonction des besoins de l'agriculture pour que des changements soient apportés au mode d'organisation du temps scolaire (Funkhouser, 1995) :

> Les tenants d'une éducation qui s'étend sur toute l'année remettent en question la pertinence de conserver, en cette fin du XX^e^ siècle, un calendrier scolaire traditionnel propre à un mode de vie fondé sur le modèle des sociétés agricoles et d'interrompre la scolarisation pendant les trois mois que durent les vacances d'été. (p. 9)

Le concept de fréquentation scolaire sur une base annuelle consiste, on l'aura deviné, à réorganiser le calendrier scolaire de façon à assurer une continuité dans l'apprentissage des élèves notamment en réduisant substantiellement la durée des vacances estivales de même qu'en allongeant progressivement la durée de l'année scolaire au-delà des 180 jours actuels. Cette réorganisation s'effectue principalement de deux manières : selon des calendriers à simple piste (*single-track*) ou à pistes multiples (*multi-track*) (Kneese, 1996). Dans le premier cas, tous les élèves d'une même école suivent un même horaire, un peu comme dans le mode de fonctionnement traditionnel. Les calendriers à simple piste sont implantés dans le cadre de

réformes visant d'abord à accroître l'apprentissage des élèves tout en minimisant les pertes de temps. Ils constituent normalement « une première démarche prudente et volontaire habituellement conduite à l'école élémentaire » (Kneese, 1996, p. 70). Dans le second cas, les élèves d'une même école sont répartis en groupes fonctionnant selon des horaires différents. Les calendriers à pistes multiples sont habituellement implantés dans des situations de crise afin d'accroître la capacité d'accueil des établissements scolaires.

En 1991, plus de 1 600 écoles fonctionnaient sur une base annuelle aux États-Unis, surtout dans les États de l'ouest. Par exemple, 23 % des élèves de Californie (incluant tous ceux du district de Los Angeles) et 13 % de ceux de l'Utah et du Nevada fréquentaient l'école sur une base annuelle. Il appert toutefois que, sauf de très rares exceptions, les écoles qui fonctionnent de cette façon ont restructuré le calendrier de 180 jours sur la base de différents modèles sans toutefois en augmenter la durée. Peut-être par la force des choses, l'allongement de l'année scolaire étant une solution trop onéreuse, le temps scolaire s'est, dans ces cas, imposé comme un enjeu qualitatif plutôt que quantitatif. Attardons-nous brièvement à chacun des modèles répertoriés par Knight (1989) et Balinger (1993).

Le 45-15

Les élèves de l'école sont divisés en quatre groupes. Les élèves de chacun des groupes assistent à 45 jours de classe pour ensuite bénéficier d'une période de 15 jours de vacances appelée intersession. Selon cette formule, les élèves fréquentent l'école pendant 180 jours, mais celle-ci est en opération pendant 240 jours. Il a été noté que l'emploi de cette formule permet d'accroître de 33 % la capacité d'accueil de chaque école.

La division de l'année en quarts

Selon cette formule qui ressemble à celle en vigueur actuellement, les élèves fréquentent l'école pendant trois des quatre cycles de 60 jours. Ici encore, cela permet d'augmenter de 33 % la population scolaire qui fréquente un même établissement. L'organisation du curriculum est plus facile et les élèves peuvent accélérer leur processus de scolarisation en étudiant pendant les quatre cycles.

Le concept six

L'année scolaire est divisée en six cycles de 42 jours. Les élèves fréquentent l'école pendant l'équivalent de deux cycles avant de profiter d'un cycle de congé (intersession). Les édifices et les équipements sont utilisés 252 jours

par année, mais ils peuvent recevoir 50 % plus d'élèves. Un tel calendrier procure 170 jours d'école. Les dix jours manquants peuvent être compensés par l'allongement des journées ou par d'autres services.

Autres modèles alternatifs : le 60-20, le 60-15, le 90-30

Ces modèles fonctionnent, comme les précédents, sur la base de l'alternance entre des phases plus ou moins longues de fréquentation scolaire et de congés. Les économies sont à long terme. Au début, il y a un besoin accru de personnel administratif. Les coûts d'entretien et de réparation des édifices et du matériel sont également plus élevés. En contrepartie, les édifices sont utilisés au maximum de leur capacité, ce qui n'est pas le cas en ce moment, les écoles étant fermées durant la période estivale. En outre, cela procure aux enseignants la possibilité d'accroître leurs revenus en acceptant une charge d'enseignement plus importante.

Les remarques précédentes ont fait ressortir quelques-uns des avantages de la fréquentation scolaire sur une base annuelle. En voici une synthèse en neuf points comportant quelques ajouts intéressants.

- Il est argué que la réorganisation des vacances estivales en périodes de vacances plus courtes contribue à la réduction de l'effet de désapprentissage et permet, du même coup, de sauver du temps en évitant de contraindre les enseignants à consacrer les premières semaines de l'année à une révision en profondeur des contenus couverts l'année précédente.
- Les élèves qui éprouvent des problèmes scolaires peuvent profiter d'ateliers de récupération pendant l'année scolaire et non seulement à la fin de celle-ci en mettant à profit les périodes d'intersession. On croit pouvoir ainsi éviter un certain nombre échecs ainsi que beaucoup de frustrations et de craintes inutiles ainsi que le souligne Ballinger (1991, cité dans Funkhouser, 1995) :

  > Une des choses des plus imbéciles que nous, les éducateurs, faisons est de forcer les élèves marginaux à vivre neuf mois d'échec et de frustration pour ensuite les contraindre à retourner sur les bancs d'école durant la période estivale afin qu'ils récupèrent rapidement. En contrepartie, l'intersession constitue en soi un moment logique pour la récupération. (p. 11)

- L'intersession peut, en plus du rattrapage scolaire, servir à des fins d'enrichissement en art, en informatique, et en sciences. L'intersession rejoint donc indirectement l'un des buts initiaux, qui est d'accroître la durée totale de la fréquentation scolaire.

- ➢ La fréquentation scolaire sur une base annuelle semble mieux adaptée aux élèves dont la première langue n'est pas celle du milieu d'apprentissage, notamment parce que les vacances dans le milieu familial sont moins longues et qu'en conséquence, l'immersion dans la langue seconde souffre moins des ruptures de continuité.
- ➢ Par la fréquentation scolaire sur une base annuelle, les élèves apprennent que l'apprentissage et le développement des connaissances est quelque chose de continu.
- ➢ Ce type d'organisation du temps scolaire donne accès à des périodes de vacances plus diversifiées (hiver, été, etc.).
- ➢ La fréquentation scolaire sur une base annuelle semble aussi réduire l'absentéisme des élèves, le vandalisme, les problèmes de discipline ainsi que les tensions entre les élèves.
- ➢ Elle peut également s'avérer une solution au fait que de nombreux jeunes se retrouvent pendant trois mois inoccupés, non supervisés et sans travail.
- ➢ Enfin, la fréquentation scolaire sur une base annuelle permet de faire une meilleure utilisation des bâtiments et des équipements scolaires, en particulier dans des zones où la population scolaire dépasse les capacités d'accueil habituelles des infrastructures scolaires.

Malgré les avantages qu'il semble comporter, le modèle de fréquentation scolaire sur une base annuelle n'en demeure pas moins controversé. D'une part, les résultats tirés de synthèses quantitatives (méta-analyses) (Kneese, 1996) ne sont pas totalement concluants. En effet, il est rapporté que les effets statistiques sur l'apprentissage des élèves sont globalement positifs mais très faibles. D'autre part, l'actuelle grille de gestion du temps apparaît fortement intériorisée par le monde enseignant et par la société. En conséquence, il faut se demander si les syndicats ou même les parents sont prêts à revoir un mode de fonctionnement aussi fortement ancré. De plus, on rapporte qu'aux États-Unis, l'industrie du tourisme a exercé d'énormes pressions pour éviter que l'année scolaire ne débute avant septembre de façon à accroître la fréquentation touristique en août. Au moins neuf États auraient d'ailleurs adopté des lois en ce sens. Knight (1989) constate ainsi que les commerçants se comportent aujourd'hui à la manière du lobby des agriculteurs au début du XX^{e} siècle.

2.2. *Le raccourcissement de la période hebdomadaire de fréquentation scolaire*

Le système scolaire américain est, comme le nôtre, soumis depuis plusieurs années à des pressions économiques considérables. Au début des années 1980, cette réalité a poussé les autorités scolaires du Colorado à rationaliser la gestion du calendrier scolaire. Un calendrier alternatif visant à réduire les coûts du transport des élèves et du chauffage des bâtiments a donc été mis à l'essai. Selon ce nouveau calendrier, les élèves devaient fréquenter l'école seulement quatre jours par semaine plutôt que cinq. La durée de la journée scolaire a été allongée à sept heures et demie (de 8 h à 16 h), mais en contrepartie, celle de l'année scolaire a été réduite à 144 jours. Fait intéressant, le nombre minimum d'heures de fréquentation annuelle fixé par le régime pédagogique (primaire : 990 heures ; secondaire : 1080 heures) n'a pas été affecté par cette nouvelle organisation du temps scolaire. La moitié des écoles étaient fermées le lundi, l'autre le vendredi.

Après une période d'essai, des évaluations ont révélé des économies appréciables sur le plan du chauffage des bâtiments (7 % à 25 %), de l'entretien des véhicules et de leur consommation en carburant (20 %) et du coût des services des enseignants substituts (25 %) (Knight, 1989). Par ailleurs, une évaluation conduite par 12 districts scolaires du Colorado a démontré que le taux de satisfaction au regard de cette formule était très élevé puisque 91 % des parents, 93 % des élèves et 95 % des enseignants y étaient favorables. Les parents affirmaient avoir l'impression que l'attitude de leurs enfants et leur réussite scolaire s'étaient améliorées. De leur côté, les enseignants disaient utiliser la journée libérée pour planifier leur enseignement et suivre des cours de formation. Des comparaisons avec les années antérieures ont révélé que dans l'ensemble, le taux de réussite s'était maintenu, mais que cette façon d'organiser l'horaire s'avérait un peu moins favorable aux élèves affichant des besoins spéciaux ainsi qu'à la planification et à la participation aux activités extra-curriculaires.

2.3. *La compartimentation du calendrier scolaire en blocs de cours*

L'école secondaire américaine fonctionne depuis presque un siècle selon la structure *Carnegie*. Dans ce cadre, les enseignants rencontrent quotidiennement entre 150 et 180 élèves répartis en cinq cours d'environ 45 minutes. Les critiques dirigées vers cette façon d'organiser le temps scolaire et, donc, vers les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'elle conditionne, font valoir que les enseignants sont pris dans une structure qui met l'accent sur les présentations magistrales faites à de grands groupes, ce qui

défavorise l'individualisation de l'enseignement. Les critiques insistent également sur le caractère routinier et contraignant de cet aménagement du temps pour les élèves qui sont tenus d'assister à six cours par jour pendant 180 jours et de se déplacer d'un cours à l'autre et d'une activité à l'autre de telle sorte qu'ils se trouvent dans une même journée à neuf endroits différents pour participer à neuf activités différentes pendant une période totale de six heures et demie. Une solution de rechange a été soumise.

Le *Plan copernicien* est un projet pilote conduit au début des années 1990 dans un district scolaire du Massachusetts (Carroll, 1994). Ce projet offre une façon complètement différente de gérer le temps scolaire. L'horaire propose des cours de durée variable (entre 90 minutes et 4 heures par jour), mais considérablement plus longue que ce que prévoit la structure traditionnelle. Les cours ne s'étalent toutefois pas sur toute la durée de l'année scolaire. Ils sont concentrés en effet sur une période réduite variant de 30 à 90 jours. Il en découle d'une part que les élèves ont un nombre moins élevé de cours à chaque jour et, d'autre part, que les enseignants rencontrent moins de classes et d'élèves quotidiennement. Le *Plan copernicien* propose aussi d'autres changements : évaluations basées sur la maîtrise des contenus (*mastery credit base*), plans d'apprentissage individualisés, diplômes multiples et un nouveau système comportant deux types de crédits.

Une première étude pilote sur ce projet débutée en 1989 avait une visée comparative. Elle était basée sur un design expérimental impliquant des volontaires qui ont été distribués en un groupe contrôle (structure *Carnegie*) et en un groupe témoin (*Plan copernicien*). L'évaluation était sous la direction de chercheurs de l'Université Harvard. Les élèves du groupe contrôle suivaient les cours réguliers donnés selon la structure traditionnelle. Les élèves du groupe témoin ont, pour leur part, vu leur année scolaire segmentée en trois semestres de 60 jours. À chaque matin de la première année de l'étude pilote, ils assistaient à deux cours de 100 minutes chacun pour un total de 100 heures par matière par semestre. Durant l'après-midi, les élèves pouvaient prendre des cours au choix et participer à des séminaires. Les enseignants impliqués dans le *Plan copernicien* enseignaient deux cours par jour. Durant la seconde année de l'étude, le temps d'enseignement des classes de l'avant-midi totalisait 118 heures, soit 18 heures de plus que l'année précédente, mais cela n'équivalait encore qu'à 75 % du temps d'enseignement prévu dans les classes traditionnelles (46 minutes par jour $\times$ 180 jours = 139 heures).

Les conclusions de cette étude pilote d'une durée de deux ans répondent aux questions de recherche suivantes.

QUESTION 1

Les élèves sont-ils capables de fonctionner efficacement dans des cours dont la durée approche deux heures ?

Sommaire des résultats

Les élèves du groupe témoin étaient mieux connus de leurs professeurs. Ils recevaient des réponses plus attentionnées, ils écrivaient et approfondissaient davantage les matières à l'étude. Fait intéressant, les élèves disaient aimer davantage leurs cours. Ils se sentaient davantage stimulés et ils démontraient une compréhension plus étendue des sujets. Les élèves du groupe témoin disaient préférer les cours plus longs. Il semble aussi que le fait qu'il n'y avait que deux cours plus longs comptant moins d'élèves dans chacun d'eux ait amélioré les relations interpersonnelles entre les élèves ainsi qu'entre les élèves et l'enseignant.

QUESTION 2

Les enseignants trouvent-ils trop difficile d'enseigner des cours dont la durée approche deux heures ?

Sommaire des résultats

Les commentaires sont à l'effet que cette expérience s'est avérée rafraîchissante pour les enseignants peu importe leur niveau d'ancienneté. Ceux-ci ont la conviction qu'ils ont fourni un enseignement plus « productif » aux élèves. Ils mentionnent également que les changements ayant trait à la durée des cours et au nombre d'élèves qui les fréquentent ont entraîné des modifications sur le plan des styles d'enseignement utilisés.

QUESTION 3

Les enfants apprennent-ils autant sous la nouvelle formule que sous la formule traditionnelle ?

Sommaire des résultats

Rappelons que durant les deux premières années du *Plan copernicien* les élèves du groupe témoin avaient moins d'heures de cours (100 contre 139 la première année et 118 contre 139 la deuxième année). De plus, ils bénéficiaient de moins d'heures d'enseignement des sciences (118 contre 162).

Des différences sur le plan des notes ont été rapportées entre les deux groupes d'élèves. Toutefois, celles-ci n'étaient apparemment pas significatives. Les résultats scolaires étaient comparables même s'il y avait des différences significatives sur le plan du temps d'apprentissage. En outre, les élèves du groupe témoin avaient accès à de plus grandes possibilités d'enrichissement à travers les séminaires, les cours au choix et les cours de langue, de telle sorte qu'à la fin de la période d'évaluation, ils avaient complété 13 % de plus de crédits de cours.

QUESTION 4

Quel sera l'effet du *Plan copernicien* sur la rétention des apprentissages réalisés par les élèves ?

Sommaire des résultats

La situation du groupe témoin était singulièrement différente de celle du groupe contrôle en ce sens que l'horaire de cours du *Plan copernicien* était construit en blocs de trois mois intensifs de telle sorte que les élèves pouvaient passer plusieurs mois sans avoir de contact avec une discipline donnée. En mars, septembre et décembre de la seconde année de l'étude pilote, des comparaisons ont été faites pour mesurer ce que les élèves avaient retenu des contenus étudiés durant la première année. Des évaluations ont donc été administrées de trois à quinze mois après la fin des blocs de cours portant sur une matière donnée. Les différences trouvées entre les deux groupes d'élèves se sont finalement avérées non significatives.

Ces résultats quelque peu étonnants s'opposent en apparence à d'autres résultats de recherches montrant que l'espacement de la pratique sur plusieurs leçons est plus favorable à l'apprentissage que la concentration de la pratique (Dempster, 1987 ; Walberg, 1993). Ils semblent également entrer en contradiction avec une idée soutenue par les promoteurs de la fréquentation scolaire sur une base annuelle à l'effet que la longue période d'interruption du processus de scolarisation attribuable aux vacances estivales est nuisible à l'apprentissage des élèves. Des recherches supplémentaires devraient apporter un meilleur éclairage sur cette question.

QUESTION 5

Dans le *Plan copernicien,* l'enseignement atteindra-t-il un degré de profondeur aussi grand que celui atteint dans le cadre de la structure traditionnelle ?

Sommaire des résultats

Des examens oraux évaluant la capacité des élèves à penser et à résoudre les problèmes soumis ainsi qu'à travailler en coopération ont montré que les élèves du groupe témoin avaient performé significativement mieux sur le plan statistique que ceux du groupe contrôle.

Les résultats présentés ici ne sont que préliminaires. Toutefois, d'autres travaux plus récents (Pisapia et Westfall, 1997) rapportent des conclusions plutôt convergentes. Si la compartimentation de l'horaire d'enseignement en blocs de cours semble influer assez peu sur la fréquentation scolaire, elle conduirait toutefois à des transformations appréciables dans les manières d'enseigner et d'apprendre ainsi que dans les conditions d'enseignement et d'apprentissage. L'implication des élèves dans leur cheminement scolaire et dans l'approfondissement de leurs apprentissages tendrait à s'améliorer. Il en serait de même de la discipline dans l'école et des résultats scolaires. Dans l'ensemble, la compartimentation du calendrier scolaire en blocs de cours pourrait donc s'avérer une alternative valable à la structure traditionnelle de type *Carnegie* toujours en vigueur.

En résumé, cette deuxième partie a été l'occasion d'examiner quelques formules ou modèles novateurs en matière de gestion du temps à l'école. Ces modèles, il convient de les considérer comme autant de tentatives de rationaliser l'utilisation du temps scolaire, c'est-à-dire de l'organiser de manière à en tirer le meilleur rendement possible en fonction d'un certain nombre d'objectifs. Partant des informations présentées, il apparaît également que ces nouveaux modes d'organisation du temps scolaire s'inscrivent dans une logique d'optimalisation bien davantage que dans une logique de maximalisation des rendements étant donné que les administrations scolaires doivent créer des conditions favorables à l'atteinte concomitante de multiples buts difficilement conciliables (par exemple, l'économie financière, la réussite scolaire d'un aussi grand nombre d'élèves que possible, la satisfaction des clientèles et des employés, etc.) tout en respectant un cadre rigide. Les modèles discutés plus haut sont, en ce sens, d'intéressants exemples de ce qu'il est possible de faire. Mais plus intéressant encore est, pour nous, le fait qu'un seul d'entre eux (le *Plan copernicien*) ne consiste pas qu'en des changements structuraux apportés au calendrier scolaire ou à l'horaire des cours, puisqu'il entraîne aussi des modifications notables et apparemment fructueuses des manières d'enseigner, d'apprendre et de vivre à l'école. Ce modèle est-il transposable dans nos écoles primaires et secondaires ? En quoi peut-il profiter à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage de compétences disciplinaires et transversales ? Ces questions et bien d'autres demeurent ouvertes et devraient recevoir davantage d'attention.

CONCLUSION

Lorsqu'il est question de l'organisation de la vie scolaire, le temps est la mesure de toute chose, affirmions-nous en introduction de ce quinzième chapitre. Par cette métaphore, nous désirions insister sur l'importance du temps scolaire, sur sa centralité dans tout le processus éducatif et sur la nécessité de le gérer et de l'organiser avec soin. Dans la première partie, nous avons jaugé les limites d'une interprétation trop étroite de cette métaphore à travers quelques critiques formulées à l'endroit du rapport *A Nation at Risk*. « Si le temps est la mesure de l'apprentissage, alors plus de temps ne devrait-il pas conduire à davantage d'apprentissages ? » ont sans doute pensé les signataires de ce rapport controversé. Mais proposer d'augmenter le temps d'enseignement comme principale solution au problème du rendement scolaire des élèves ne revenait-il pas à nier la complexité et la multiplicité des dimensions qui interviennent entre ces deux variables ? Mystificatrices à certains égards et insuffisamment fondées, les propositions émises dans le rapport *A Nation at Risk* ne pouvaient soutenir rationnellement une réforme de l'éducation proposant une augmentation du temps scolaire comme solution au rendement jugé insatisfaisant des élèves américains. Quelle option restait-il ?

Si l'augmentation du temps scolaire par l'allongement de la journée ou de l'année scolaire n'est plus une solution envisageable, la seule option défendable qui subsiste est celle qui consiste à l'aménager autrement. Nous avons vu dans la seconde partie de ce chapitre que l'actuelle formule d'organisation et de gestion du temps scolaire est le vestige d'une autre époque. En dépit de la transformation des clientèles et des idées pédagogiques, de l'évolution des technologies et des modes de production, notamment en milieu agricole, et malgré les pressions économiques et sociales qui s'exercent sur l'institution scolaire, ce modèle perdure encore sans doute en raison de sa profonde incrustation dans la représentation collective du processus de scolarisation. Toutefois, il existe des formules alternatives viables qui ont été adoptées ou mises à l'essai ailleurs avec un certain succès. Compte tenu du contexte de réforme qui est le nôtre, sans doute serait-il approprié d'y réfléchir attentivement tout en gardant à l'esprit que le choix de n'importe laquelle d'entre elles comme de n'importe quelle autre n'est pas naïf, qu'il répond à un ensemble de croyances, de valeurs, de conceptions ou d'idées tenues pour vraies à un moment donné à propos de l'enseignement, de l'apprentissage et des buts de l'éducation. De quel côté se trouve donc la « vérité » maintenant ?

Déjà entamée depuis quelques années, la rénovation de notre système d'éducation propose, à travers les nouveaux programmes du préscolaire, du primaire et du secondaire, de remplacer la pédagogie par objectifs par

une nouvelle approche fondée sur le développement de compétences à tous les niveaux. Ce virage pour le moins important et uniformisant ne manquera pas de conduire à des transformations appréciables des compétences psychopédagogiques des enseignants, mais aussi des dispositifs de formation. Sur ce dernier aspect, Perrenoud (1999) prévoit notamment que les élèves seront davantage appelés à travailler en groupes ou en sous-groupes dans le cadre de projets structurés autour de tâches dites complexes requérant la mobilisation et la coordination de connaissances pertinentes à la résolution de problèmes dans un domaine donné. Les tâches d'apprentissage de même que les produits attendus de l'apprentissage sont donc appelés à changer profondément. Il est à prévoir que cela se répercutera sur la manière de gérer leur développement dans le temps parce que les tâches complexes tolèrent mal les fréquentes et longues interruptions et que la motivation ainsi que la signification s'amenuisent quand le travail prescrit s'échelonne sur une trop longue durée. L'examen et l'expérimentation de nouveaux scénarios d'aménagement et d'utilisation du temps scolaire tels que la compartimentation de l'horaire d'enseignement en blocs de cours apparaissent impératifs. Nous soumettons même que ces éléments figurent parmi les « conditions gagnantes » devant être réunies pour permettre à la réforme des programmes d'espérer réaliser ses ambitions.

BIBLIOGRAPHIE

Ballinger, C. (1991). « Year-round education : Learning more for less », *Updating School Board Policies*, *21*(5), p. 1-5.

Ballinger, C. (1993). « Year-round education : It's time », dans L.W. Anderson et H.J. Walberg, (dir.), *Timepiece Extending and Enhancing Learning Time*, Reston, Va., National Association of Secondary Schools Principals, p. 30-34.

Carbonneau, M. (1993). « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », *La Revue des sciences de l'éducation, 19*(1), p. 33-58.

Carroll, J.B. (1994). « The copernican plan evaluated. The evolution of a revolution », *Phi Delta Kappan*, *76*(2), p. 104-113.

Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation (1995-1996). Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* Rapport final de la Commission des États Généraux sur l'Éducation. Québec, Gouvernement du Québec.

Dempster, F.N. (1987). « Time and the production of classroom learning : Discerning implication from basic research », *Educational Psychologist*, *22*(1), p. 1-21.

Funkhouser, J.E. (1995). *The Uses of Time for Teaching and Learning*. Vol. IV : A. Research Review. Studies of Education Reform. Washington D.C., Policy Studies Associates Inc., ED397 565.

Gauthier, C., C. Belzile et M. Tardif (1993). *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours,* Les Cahiers du Labraps, Série études et documents, vol. 13, Sainte-Foy, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

Gauthier, C., J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau et D. Simard (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.

Good, T.L. et G.M. Hinkel (1982). *Schooling in America : Some Descriptive and Explanatory Statements*. Washington, Commission nationale sur l'excellence en éducation, ED 228 246.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès.* Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec.

Husti, A. (1994). « Quel rythme pour quel enseignement ? », dans E. Burguière, A. Husti, N. Lantier (dir.), *École et temps*, Actes du Colloque organisé par l'Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, INRP, p. 28-33.

Karweit, N. (1982). *Time on Task : A Research Review*. Washington D.C. Center for social organisation of schools, John Hopkins University et Commission nationale sur l'excellence en éducation, ED 228 236.

Karweit, N. (1985). « Should We Lengthen the School Term ? », *Educational Leadership, 14*(6), p. 9-15.

Kneese, C.C. (1996). « Review of research on student learning in year-round education », *Journal of Research and Development in Education*, *29*(2), p. 60-72.

Knight, B. (1989). *Managing School Time*, Harlow (Essex), Longman.

Levin, H.M. (1984). *Clocking instruction. A reform whose time has come ? Institute for research on educational finance and governance*, School of Education. Stanford University, ED 245 318.

Mazzarella, J.A. (1984). « Longer day, longer year : Will they make a difference ? » *Principal, 63*(5), p. 14-20.

Perrenoud, P. (1999). *L'école saisie par les compétences*. Conférence prononcée au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec. « Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins », Québec, décembre.

Pisapia, J. et A.L.Westfall (1997). *Alternative High School Scheduling. Student Achievement and Behavior,* Rapport de recherche, Metropolitan Educational Research Consortium, Richmond, Va., ED 411 337.

Sato, N. et M.W. McLaughlin (1992). « Context Matters : Teaching in Japan and in the United States », *Phi Delta Kappan*, *73*(5), p. 359-366.

Tardif, M., C. Lessard et C. Gauthier (1998). « Introduction générale », dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, Éducation et formation, biennales de l'éducation, Presses universitaires de France, p. 7-71.

The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*, Washington, Gouvernement des États-Unis.

Thomas, J.R. et J.K. Nelson (1990). *Research Methods in Physical Activity*, 3e éd., Champaign, Ill., Human Kinetics.

Walberg. H.J. (1993). « Productive Use of Time », dans L.W. Anderson et H.J. Walberg (dir.), *Timepiece Extending and Enhancing Learning Time*, Reston, Va., National Association of Secondary Schools Principals, p. 1-8.

Wang, M.C., G.D. Haertel et H.J. Walberg (1993). « Toward a knowledge base for school learning », *Review of Educational Research*, *63*(3), p. 249-294.

ÉPILOGUE

Récemment, à l'école, je recevais un feuillet publicitaire intitulé « Le manque de temps, ça se soigne ! ». On y proposait une session de formation pour donner des moyens pratiques et applicables de gérer son temps tout en diminuant le stress. Qu'un organisme de gestion, s'adressant habituellement aux entreprises privées, fasse parvenir une telle offre de service dans les écoles du réseau public témoigne de l'importance des problèmes liés à la gestion du temps en éducation. Le présent collectif en fait d'ailleurs une démonstration éloquente. Quinze textes totalisant plus de 400 pages présentent tous les aspects de cette problématique en resituant les cadres de références et en proposant des pistes de solutions. Mais comment tout ce matériel peut-il nous être utile ? C'est à cette interrogation que je tenterai de répondre dans cette conclusion.

La réforme de l'éducation entreprise dans les écoles du Québec exigera la remise en question de plusieurs composantes de l'organisation pédagogique et scolaire. Dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, on indique que pour répondre aux attentes de la réforme relatives au temps, il faudra donner aux cycles d'études leur plein sens, utiliser de façon optimale le temps et remettre en question le modèle de l'organisation du temps à l'école. Pour réaliser une telle démarche, les écoles auront besoin d'outils. Le contenu présenté dans le présent ouvrage pourrait être utilisé à ces fins.

Il comporte, en effet, sur les rapports au temps, des connaissances dans divers domaines (philosophie, sociologie, économie…), il présente les enjeux les plus criants et soulève ainsi les débats. En ce sens, ce collectif m'apparaît intéressant sous deux angles : il est *formateur* dans la très grande

partie de son contenu et il est *générateur de changements* dans l'élan qu'il donne aux pistes possibles de solution. J'ajouterais qu'il s'inscrit dans une vision réaliste des choses puisque, comme le dit si bien Philippe Perrenoud dans son texte, « à moins d'une embellie économique, les seules variables changeables sont la formation des enseignants et l'organisation du travail au sein de chaque établissement ». Suivant cette ligne de pensée, il me semble qu'il serait pertinent d'extraire des différents textes quelques contenus qui mériteraient d'être intégrés à la formation initiale et continue du personnel scolaire (enseignant, direction d'école et autres intervenants) et d'en déduire des suggestions pouvant aider à la poursuite de l'appropriation du changement.

DES CONTENUS À INTÉGRER DANS LA FORMATION

S'il est un problème commun à tous en éducation, c'est bien le manque de temps. Malgré cette évidence, il est loin d'être certain que les rapports au temps soient retenus comme objet de réflexion dans les écoles. Avec la mise en place de la réforme, cette réflexion deviendra cependant obligatoire et nécessaire. Or, afin de mieux outiller le milieu scolaire, on pourrait utiliser le contenu du présent collectif pour produire de petits modules de formation. À titre d'exemples, en voici quelques-uns.

LES DIFFÉRENTES TYPOLOGIES ASSOCIÉES AUX SYSTÈMES TEMPORELS, À LA VISION DU TEMPS ET À LA GESTION DU TEMPS

Ce module reprendrait les différents cadres de références présentés dans plusieurs textes permettant ainsi d'asseoir la réflexion sur des fondements théoriques communs. Par ailleurs, des éléments liés à ces fondements comportent un intérêt particulier et soulèvent des débats d'une grande pertinence pour l'ensemble du milieu scolaire québécois ou, du moins, pour certaines écoles.

C'est le cas des différences entre les hommes et les femmes, dans les rapports au temps, qui prennent une couleur particulière dans un milieu scolaire en voie de féminisation, comme c'est le cas présentement au Québec. Les femmes, on le sait, ont une approche plus « polychrone » (faire plusieurs choses à la fois) que les hommes dans leur gestion du temps. Or, les fonctions en éducation (à l'inclusion des postes de cadres) s'alourdissent

et se complexifient surtout en raison de la décentralisation et des rationalisations effectuées. De telles conditions feraient-elles fuir les hommes ? La question se pose, le débat est ouvert…

L'ÉVOLUTION DE LA NOTION DE TEMPS DANS LA SOCIÉTÉ ET DANS LE MONDE DU TRAVAIL

Le monde de l'éducation est intégré dans un système sociétal plus vaste qui l'influence et l'encadre. La compréhension des différents mécanismes de la société et de leur évolution ainsi qu'une meilleure connaissance du monde du travail sont des acquis utiles pour évaluer les mouvements et les tensions qui existent dans l'environnement de l'école. La diversité dans l'aménagement du temps de travail dans d'autres secteurs que l'éducation démontre la tendance actuelle à rechercher avant tout l'efficacité. L'analyse de ces nouvelles stratégies développera notre jugement critique à l'égard des modifications à apporter au temps scolaire.

L'ÉCOLE ET LES RAPPORTS AU TEMPS

Ce module comprendrait les liens entre les différents courants de pensée en éducation et les rapports au temps, l'analyse des procédés utilisés par l'école pour gérer le temps (agenda, horloges, cloches…), l'évolution des rapports au temps et les conséquences qui en découlent (précarité, alourdissement des tâches, élargissement des lieux éducatifs…). La présentation des expériences qui ont lieu présentement en France et aux États-Unis concernant un aménagement différent des temps scolaires (horaire variable des cours, séquences différentes pour le découpage de l'année scolaire, *Plan copernicien*) alimentera les échanges et servira de guide aux projets à développer ici.

L'ENSEIGNEMENT ET LES RAPPORTS AU TEMPS

La très grande majorité des éléments de cette partie sont déjà contenus dans les programmes de formation du personnel enseignant puisqu'il s'agit d'une composante importante de l'acte d'enseigner. Ce sur quoi, cependant, il faudrait insister, c'est sur le rôle de médiateur de l'enseignant entre le temps prescrit et le temps d'apprentissage. La marge de manœuvre dans la gestion du temps et des contenus des programmes que la réforme est censée permettre au personnel enseignant exigera d'eux une responsabilisation et une compétence nouvelles pour lesquelles ils doivent être

préparés. Plusieurs des textes font d'ailleurs état de réflexions à ce sujet ayant comme objectif une plus grande adéquation entre les pratiques pédagogiques, les savoirs à transmettre et le temps choisi pour le faire.

L'ÉLÈVE ET LES RAPPORTS AU TEMPS

Husti, dans son texte, rapporte que pour les élèves aussi le manque de temps (pour apprendre à l'école) est une source de mécontentement. L'évolution des connaissances sur les processus d'apprentissage nous obligent à revoir nos stratégies d'enseignement et, ce faisant, à responsabiliser l'élève d'une façon différente. Associer les élèves à une réflexion sur les rapports au temps peut être un bon moyen d'aider ceux-ci à apprivoiser une gestion du temps efficace pour réaliser leurs apprentissages. Revoir le contenu des textes sous cet angle serait pertinent.

DES SUGGESTIONS POUR LA POURSUITE DU CHANGEMENT

L'objectif ultime de toute cette réflexion sur nos rapports au temps est d'en arriver à améliorer à la fois la qualité des apprentissages réalisés par les élèves et celle de notre environnement au travail. Pour ce faire, il faudra passer à l'action et proposer des changements. Mais pour qu'un changement réussisse, il faut qu'il soit bien planifié. Certaines conditions doivent donc être mises en place pour permettre au personnel scolaire de s'approprier les changements attendus d'eux. Les conditions « gagnantes » pourraient être les suivantes :

- Faire connaître « *Le temps en éducation – Regards multiples* » dans l'ensemble des écoles du Québec, comme document de référence et point de départ à une réflexion sur les rapports au temps.
- Rendre disponibles des outils de réflexion (petits modules, par exemple) sur les rapports au temps en éducation, outils pouvant être utilisés lors des sessions de formation sur la réforme (autant pour le personnel enseignant que pour le personnel de direction d'école).
- Intégrer aux programmes de formation initiale en enseignement des contenus d'appropriation et de réflexion sur les rapports au temps et les exigences de la réforme.
- Faire connaître aux écoles une liste de personnes-ressources pouvant accompagner des équipes-écoles dans leur réflexion sur les rapports au temps.

- ➢ Intégrer obligatoirement une réflexion sur les rapports au temps dans les plans de formation sur la réforme devant être présentés par chaque école.
- ➢ Soutenir les expériences réalisées au Québec sur l'aménagement du temps et assurer leur suivi. Diffuser les résultats de ces expériences dans l'ensemble des écoles.
- ➢ Prévoir le financement adéquat, à l'intérieur des budgets alloués pour la réforme, pour soutenir la formation et l'expérimentation.

La problématique de nos rapports au temps est au cœur même de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre. Or, avec la réforme, des changements s'imposent dans ces rapports. Il n'est jamais facile d'aborder des changements de cette nature puisqu'ils supposent souvent de passer au travers d'une période d'insécurité et de déstabilisation à l'égard de nos pratiques, d'où la nécessité de bien encadrer la démarche de réflexion menant à de tels changements. La publication du présent ouvrage est une contribution majeure pour alimenter cette nécessaire, mais difficile, démarche.

Ce n'est pas parce que c'est difficile que nous n'osons pas,
c'est parce que nous n'osons pas que c'est difficile.

Francine Schoeb
Présidente
Comité d'orientation de la formation
du personnel enseignant (COFPE)

Notices biographiques

Jean-François Chanlat est professeur titulaire à l'École des Hautes Études Commerciales (HEC) de Montréal et professeur associé à l'Institut Européen d'Études Commerciales Supérieures (I.E.C.S.) de l'Université Robert Schuman de Strasbourg. Ses champs de recherche et d'enseignement concernent l'analyse des organisations, le comportement humain et le stress professionnel. Récemment, il a publié un ouvrage intitulé *Sciences sociales et management* aux Presses de l'Université Laval.

jean-francois.chanlat@hec.ca

Marie-Madeleine Compère fait partie du Service d'histoire de l'éducation à titre d'ingénieur de recherche au sein de l'Institut national de recherche pédagogique. Son travail de fond consiste dans la confection d'un instrument de travail sur les collèges français de l'Ancien Régime. Autour de ce travail, elle a développé des recherches sur l'enseignement du latin et sur les professeurs. Elle a été parallèlement chargée d'un rapport sur l'histoire de l'éducation en Europe (Peter Lang, 1995) et a animé un groupe de travail sur le temps scolaire en Europe (INRP, 1997).

compere@inrp.fr

Jean-François Desbiens complète présentement ses études doctorales en psychopédagogie à l'Université Laval sous la direction de Maurice Tardif et de Marielle Tousignant. Depuis août 1999, il est professeur régulier en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

jean-francois.desbiens@uqat.uquebec.ca

Philippe Dupuis est professeur d'administration à l'Université de Montréal. Ses recherches traitent des caractéristiques du mitan de la vie et de leurs effets sur le comportement du travail, dernier développement dans le domaine, le mentorat chez les directions d'école.

dupuisp@scedu.umontreal.ca

Louise Dupuy-Walker est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent sur l'empathie telle que manifestée par les enseignants dans leurs relations avec les élèves et les parents. Elle enseigne également aux étudiants en formation des maîtres comment entrer en relation d'aide avec des enfants en difficulté. Membre du Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), elle développe l'étude de ces thèmes imbriqués les uns dans les autres.

dupuy-walker.louise@uqam.ca

Clermont Gauthier est professeur titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université Laval et directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-Laval). Très actif en recherche, il a publié de nombreux articles et ouvrages sur le thème de la pédagogie et du savoir des enseignants.

clermont.gauthier@fse.ulaval.ca

Anne-Marie Gioux est inspectrice pédagogique régionale à l'Académie de Bordeaux, à Bordeaux, en France, rattachée au Rectorat. Elle est associée aux recherches du Centre de Recherches en Éducation (CREN) à Nantes et collabore depuis plus de 10 ans à la formation des formateurs sur les thèmes de la Nouvelle Politique pour l'École (Projets, évaluations, cycles, temps et apprentissages), de la réforme de Lycées et Collèges dans le domaine de la vie scolaire, de l'image et des langages.

ce.ipr@ac-bordeaux.fr

Aniko Husti, depuis peu à la retraite, a mené des recherches à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) à Paris, concernant le concept et la pratique du temps appliqués dans l'enseignement secondaire en France. Elle a pu ainsi former des enseignants et des chefs d'établissements dans la démarche de « Temps mobile ». Elle est membre de l'Association des chercheurs en sciences de l'Éducation et conseiller technique au Conseil National des Programmes.

Clay Lafleur est directeur du service « Curriculum et Évaluation » au Simcoe County District Board of Education, Ontario. Il est président de l'Ontario Chapter of the Canadian Evaluation Society et ex-président de l'Association of Educational Research Officers of Ontario et du University of Toronto Chapter of Phi Delta Kappa. Il complète des études doctorales à l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE). Ses récents écrits touchent le temps, les changements en éducation, l'évaluation de programmes, le développement des politiques et la recherche en collaboration.

clafleur@mariposa.scdsb.on.ca

Claude Lessard est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il s'intéresse à la sociologie et à la psychosociologie du travail enseignant, à l'analyse des politiques éducatives et du changement en éducation et à l'éducation comparée. Co-directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et directeur du Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professions en éducation (LABRIPROF), il a publié, seul ou en collaboration, une centaine d'ouvrages.

lessarcl@scedu.umontreal.ca

Stéphane Martineau est professeur et membre de la Chaire de recherche CFER (Centres de formation en entreprise et récupération) au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), chercheur régulier du Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), vice-président externe et directeur administratif de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM).

stephane_martineau@uqtr.uquebec.ca

Joséphine Mukamurera est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est responsable du stage II en formation des enseignants au secondaire, chercheure associée du Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité en enseignement (CRIFE) et du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle s'intéresse à l'insertion professionnelle et la carrière des enseignants, au développement professionnel des enseignants débutants et au rapport entre jeunes enseignants et enseignants d'expérience.

jmukamu@courrier.usherb.ca

Philippe Perrenoud est professeur à l'Université de Genève, dans le champ du curriculum, des pratiques pédagogiques et des institutions de formation. Ses travaux sur la fabrication des inégalités et de l'échec scolaire l'ont conduit à s'intéresser au métier et à la formation des enseignants, à l'organisation du travail scolaire et aux cycles d'apprentissage. Parmi ses derniers livres : *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (Paris, ESF, 1997) et *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (Paris, ESF, 1999).

philippe.perrenoud@pse.unige.ch

Gilles Pronovost est professeur au Département des sciences du loisir et de la communication sociale, de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux portent sur les pratiques culturelles, les médias, ainsi que sur les temps sociaux. Il a notamment publié : *Sociologie du temps* (Bruxelles, De Boeck, Université, 1996) ; *Médias et pratiques culturelles* (Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble, 1996) ; *Loisir et société. Traité de sociologie empirique* (Québec, Presses de l'Université du Québec, 2e éd., 1997) ; *The Sociology of Leisure* (London/Newbury Park, Sage, 1998).

gilles_pronovost@uqtr.uquebec.ca

Danielle Raymond est professeure au département de pédagogie, membre du Groupe de recherche-action de PERFORMA (Pefectionnement et formation des maîtres de l'ordre collégial) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et chercheure associée au Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses travaux portent sur le développement professionnel des enseignants et les divers savoirs entrant en action dans la formation à l'enseignement.

draymond@courrier.usherb.ca

Anne Reviol est enseignante dans le secteur primaire genevois. Elle signe ici son premier article, issu de son mémoire de licence en sciences de l'éducation en 1999 (mention enseignement) sous la direction de Philippe Perrenoud. Son besoin d'écrire est né principalement de l'envie de prendre de la distance face au quotidien de la classe, de se remettre en question et de tisser des liens entre théorie et pratique.

anne.reviol@bluemail.ch

Lorraine Savoie-Zajc est professeure titulaire à l'Université du Québec à Hull et chercheure associée du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement (CIRADE). Ses champs de recherche sont diversifiés : formation continue des personnels scolaires, collaboration écoles-entreprises en formation professionnelle, processus de changement en éducation. Les préoccupations liées aux facteurs temporels se retrouvent dans la majorité de ses travaux et plusieurs articles et communications en ont fait état.

lorraine_savoie@uqah.uquebec.ca

Francine Schoeb détient une maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal et une licence d'enseignement en sciences au secondaire. Depuis 1972, elle a occupé plusieurs fonctions dans l'enseignement et dans le monde syndical de l'éducation. De 1995 à 1997, elle a eu la responsabilité d'une chronique sur l'éducation au quoditien *Le Devoir*. Depuis cinq ans, elle préside le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) au ministère de l'Éducation. Elle est présentement conseillère pédagogique dans une école secondaire de Montréal.

schoebf@csdm.qc.ca

Carole St-Jarre, tour à tour enseignante, entrepreneure, étudiante et chargée de cours à la formation des enseignants, se consacre maintenant à la recherche en éducation. Son intérêt, d'abord centré sur les valeurs et les conceptions qui guident les personnes qui œuvrent dans ce domaine, s'est aussi résolument tourné depuis une quinzaine d'années vers l'étude du temps en milieu scolaire, la façon dont il est conçu et vécu, particulièrement chez les enseignants. Elle compte poursuivre l'exploration de cet important objet d'étude et de vie scolaires.

carole.st-jarre@sympatico.ca

Maurice Tardif est professeur à la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. Il s'intéresse entre autres au travail enseignant et à la professionnalisation enseignante. Il est fondateur-directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Très actif en recherche, il a publié, seul ou en collaboration, plusieurs livres, rapports et articles.

tardifm@scedu.montreal.ca