

**L'ORGANISATION DU TEMPS DES ENSEIGNANTS
EN GRANDE-BRETAGNE ET EN FRANCE**

MAGALI FERRERO-BOUTRAIS
Master of Philosophy

THE UNIVERSITY OF ASTON IN BIRMINGHAM
October 1992

This copy of the thesis has been supplied on condition that anyone who consults it is understood to recognise that its copyright rests with its author and that no quotation from the thesis and no information derived from it may be published without proper acknowledgement.

The University of Aston

Title: L'organisation du temps des enseignants en Grande-Bretagne et en France
Magali Ferrero-Boutrais

Master of Philosophy
October 1992
Abstract in English

The aim of this thesis is to present a sociological and cross-national approach to the analysis of time and to examine its implications for the interpretation of time structures. The study is based on a comparison of the time organisation of men and women in the same profession, teaching, in two neighbouring European countries, Britain and France. This study focuses on the time organisation of teachers in secondary schools. This is the level of education which is most easily comparable between France and Britain, since it involves pupils of the same 11-16 age group in both countries.

The distinction often made between work time and non-work time seems, in view of the multiplicity of activities covered by each term, to be an oversimplification. The two areas are even more difficult to distinguish in cases where work does not cease on returning home at end of the day. Teaching is a profession where this applies, even if, as in Britain, the formal work-time schedule includes preparation and marking to be done at school during the day.

The theoretical approach to the concept of time used as a starting point for this study is the notion of the plurality and multiplicity of social times developed by philosophers and sociologists. Differences in social times are bound up with the multiple socio-demographic characteristics of each individual. This is one of the applications of the theory of relativity, confirmed by recent time-budget surveys. The intention here is to show that this plurality of social times may also be related to the socially and culturally determined perceptions people have of their time.

Time is not only a quantity measured by the clock, but can also have a subjective social dimension. This social time is experienced by individuals in different ways according to their socio-demographic characteristics (sex, marital status, family circumstances, etc.) and the circumstances of the moment (leisure or work time). This is why we have chosen to examine one profession (teaching) in order to discover what factors might influence perceptions of social time for people doing the same job in two different countries.

The theoretical framework is elucidated by an empirical study which presents the results firstly of a survey conducted in a secondary school in Birmingham (1991-92) and secondly of a comparison between this survey and an enquiry carried out in Aix-en-Provence in France in 1990 (Ferrero, 1990).

Chapter 1 thus aims to clarify definitions of the concept of time by setting out H. Bergson's theory of social time that sociologists such as E. Durkheim and G. Gurvitch were subsequently to take up. According to Bergson (1889), time in itself cannot be measured because it is perceived differently in each individual's own consciousness. Mathematics and physics can only partially describe time in terms of movement and duration: time is a phenomenon and not simply a measuring instrument. Two people placed in a different context can express two different perceptions of the same time, as measured by the clock, depending on their activities and their referential systems. Time is thus a symbolic representation. The teachers in our study belong to different social groups, which gives rise to a variety of time representations. Their profession itself is a social group, as are their sex, their school, their family situation and the national education system. As these various social times overlap, plurality of time becomes multiplicity (Gurvitch, 1950). G. Gurvitch's typology of times reflects his division of society into different groups or levels, according to their size and societal role. All these social times are constructed on the basis of individuals' habits and attitudes, which for the social psychologist W. Grossin are reflected in various ways in which time is organised, in accordance with the situations in which individuals spend time and with their own personalities.

Our study is an attempt to unravel this complexity in order to test two hypotheses: do teachers experience the predominance of working time over their

own times more than other employees, or does their relative freedom to organise their work time make them feel they can set aside time for themselves?

In both Britain and France, the concept of time has been studied both theoretically and by means of statistical surveys. Chapter 2 gives an overview of the different methodologies used, particularly in France, to quantify time-budgets. The aim of the INSEE's time-budget surveys is to find out how much time people spend on work tasks, on personal and essential activities (meals, housework, childcare) and on leisure and family time. This quantitative approach makes it possible to compare sex differences in the use of time. Such surveys have also been conducted in Great Britain, providing information comparable with that gathered in France. The methodologies used in these surveys provided an indication of the type of questions that might be useful in the present research, as well as information on time organisation in both countries. It is worth noting that the subjects of the first time-budget surveys were women. This shows that time emerges as an organisational problem for women with both domestic responsibilities and a job outside the home. As Grossin (1974) has shown, time itself is gendered. Thus it is interesting to supplement quantitative analysis with a qualitative approach to the use of time. Respondents in our sample were, therefore, asked in the questionnaire to provide information about the time they spend on different activities. However, the main purpose of the interviews was to find out how teachers perceive time and how they identify and organise their time according to social and national characteristics and their position within the profession.

Teachers' work and non-work time can be defined using the criteria adopted in time-budget comparisons between France and Great Britain. Taking the results of national time-budget surveys as the starting point, the definitions of teachers' professional and non-professional times are explained in Chapter 3. Professional time comprises time spent on all work-related tasks, such as preparation, marking, meetings, etc. It includes, on the one hand, time spent at school in the classroom, preparing lessons or engaged in extra-curricular activities with pupils and, on the other, time spent working at home (preparation and marking). Non-professional time is made up of time spent on domestic tasks and childcare and on leisure and social activities. This distinction is an oversimplification, although it has been used in order to find out more about time organisation and the overlap between these various times.

Chapter 3 gives information on teachers' time structures in each country, since daily, weekly and annual time schedules differ considerably between Britain and France (Hantrais, 1990). For instance, the typical British working day starts at about 8.30 or 9.00 and finishes at about 17.00, with a break of no more than an hour at lunchtime (generally between 13.00 and 14.00). In France the day is more clearly divided into two four-hour blocks: people normally work from 8.00 to 12.00 and in the afternoon from 14.00 to 18.00. Since the British finish work earlier, and also no doubt for other culturally determined reasons related to the importance they attach to food, they tend to have their evening meal earlier than the French, which in turn affects the activities which can be pursued in the evening. The week is also structured differently: in Britain in most banks, offices and schools, Saturday and Sunday are not working days. In France, the compulsory weekly day off, in addition to Sunday, may be a day other than Saturday. The French have traditionally taken longer holidays than the British and now have five weeks' statutory paid annual leave.

These differences in time organisation are even more marked in schools. In Britain, schools are open continuously from Monday to Friday and pupils attend from about 8.45 a.m. to 15.30 or 16.00, with slight variations from one school to another. Pupils and teachers have only a short break at lunchtime (50-60 minutes or less if they are involved in extra-curricular activities). In France, the week is divided into two, with a day off on Wednesdays and a half-day on Saturdays (afternoon), and some schools do not work at all on Saturday. The daily schedule varies from one class to another, but broadly speaking teaching takes place between 8.00 and 12.00 and between 14.00 and 16.00 or 17.00. The number of hours actually spent in class may not differ much between the two countries, but the time spent away from home can be considerably longer in France than in Britain.

These differences are accentuated for teachers. In France, teachers are required to be at school only when they are teaching, and the number of hours they are expected to teach varies from 15 to 18 hours a week according to their status and qualifications. To this should be added time spent on preparation and marking. In Britain, secondary school teachers are required to be at school before pupils arrive in the morning and after they leave to deal with administration and to attend meetings. They have to be in school even when they are not teaching in order to cover classes for absent colleagues if required or to carry out pastoral duties or tasks related to teaching during free periods (preparation, marking, tidying or preparing a room or laboratory). The number of free periods they have varies according to the grade of the teacher. A period lasts for 35 minutes and most lessons last two consecutive periods. In France a *cours* (lesson) lasts for 55 minutes (plus an extra half-hour sometimes for subjects such as sciences or physical education). British teachers have to teach a fixed number of hours during the year (1,265) and they have about 30-35 teaching periods a week (excluding free periods). They are therefore at school all day every weekday, while French teachers attend only when they are teaching. Differences in the ways in which timetables are organised are likely to have an impact on teachers' time organisation as a whole.

Whereas women teachers in Britain may have similar problems to other women working full time in coordinating their time schedules with those of their family, the situation in France is rather different, and full-time hours, as measured by presence at the workplace, are more like part-time hours in terms of organisation.

These differences in schedules for the same occupation in the two countries suggest that it is worth looking at some of the contextual and social factors which produce them. This is the aim of Chapter 4. Workers' conception of time might be expected to influence their attitude towards the time they decide to spend on work-related tasks, especially in occupations like teaching, where people are free to organise part of their work as they wish. Whereas in Britain they are recruited and hired by schools and paid by local authorities, in France teachers are *fonctionnaires*, civil servants, employed and paid by central government. This difference in status implies a different professional context in the two countries with regard to recruitment and promotion. In France access to the profession is via a competitive examination, or *concours* (the *CAPES* or *agrégation*, taken after a degree and without which teachers are not formally qualified), which does not mark the end of a formal training course like the British PGCE. Qualified *capétiens* or *agrégés* are guaranteed a post. They are appointed and promoted by the state on the basis of qualifications and length of service rather than proven competence.

In Britain, on the other hand, since the Education Reform Act of 1988, schools have been employers with the power to decide whether to offer new contracts according to their needs and priorities. Qualified teachers are promoted according to their experience, their competence and the responsibilities they assumed in their last school. Promotion is often achieved by applying for a job in another school through competition in an open market of supply and demand, which implies a higher degree of mobility for teachers than in France but also greater pressure to perform well. Although French teachers are inspected, few are affected by the reports on the way they do their work. As promotion is very limited in France, teachers do not feel they have to strive to achieve a higher level, and this does not encourage them to improve their performance in the classroom.

Part 3 of the thesis presents the results of the study carried out in Birmingham and compares them with those of a French study of women teachers carried out in 1990 (Ferrero, 1990). Chapter 5 describes life in the Birmingham school we chose as being comparable with the French sample in both size and the pupils' socio-economic background. The results of the 21 completed questionnaires and the 9 interviews are analysed in an attempt to discover how teachers organise their time in accordance with their own characteristics and the schedules of other family members.

Chapter 6 analyses the working time of British teachers in our enquiry. Women teachers spend more time teaching than men because women tend to occupy lower grades than their male colleagues. Women teachers also spend more time doing preparation and marking at school when they are not teaching. The amount of time

spent at school preparing lessons, teaching and attending meetings is higher than the official number of hours teachers have to spend on teaching, preparing and marking. Teachers with children spend less time at school than those without a family. However, teachers with extra responsibilities, i.e. those on higher grades, spend much more time at school than those on lower grades. Teachers without children tend to participate more in extra-curricular activities. A third of the sample participated in such activities, a high proportion compared with French teachers. This finding is not unrelated to opportunities for promotion. British teachers appear to feel more involved in the life of their school, to have a greater financial interest in their work and to be prepared to spend more time on their professional tasks. In our interviews, teachers felt under greater pressure to take part in extra-curricular activities than before the 1988 Education Reform Act. In France, very few teachers take part voluntarily in extra-curricular activities, although willingness to do so varies from subject to subject. For instance, we found in our interviews in Aix-en-Provence (Ferrero, 1990) that mathematics teachers were reluctant to run clubs because they said their discipline did not offer many opportunities to do so and because the mathematics curriculum was difficult enough to cover over the year without pupils and teachers 'wasting time' on other activities.

This last comment shows how subjective a topic time is and it also provides an example of how the perception of teaching in a country can influence attitudes towards time. For British teachers, extra-curricular activities are a vital part of the educational process rather than an extra, which is how French teachers seem to view them.

Time spent working at home is an increasing part of British teachers' jobs. Men work more at home than women because of the time they spend on other administrative tasks at school (meetings, etc.). But if they have a family they try to spend as much time with their children as they can and work after their children's bedtime. Unlike their French counterparts, British teachers do not usually do preparation or marking at weekends because Saturday is reserved for shopping and a part of Saturday or Sunday is spent on domestic tasks, with the greater part of the weekend being spent on family activities.

These observations and interviews have been used to infer the perceptions British teachers have of working time. Both women and men think they have too much administrative work to do, mainly paper work related to school management or pupil records. They are thus forced to choose between various activities and to spend less time on teaching-related tasks, particularly lesson preparation. Teachers also find they have too many meetings to attend, and that most of them would be more profitable if they were less frequent. They all feel under pressure at certain periods of the year, particularly women, although some periods are much quieter. Nevertheless, British teachers seem to be more organised in their time management than other employees and French teachers.

In both countries most of the teachers interviewed were of the opinion that teaching is an occupation where you cannot say, 'this is work time, this is my own time'. They tended rather to agree that, 'it's a job which is never finished'.

Analysis of the interviews and questionnaires is supplemented in Chapter 7 by analysis of teachers' non-working time. The hours recorded by teachers are those spent on daily domestic tasks (cooking, washing up, etc.); other tasks, such as cleaning and ironing, are listed according to the frequency with which they are carried out every week or every month. Both women and men teachers in our sample tend to plan their domestic tasks but do them as and when necessary. British teachers usually do them in the morning or evening during the week, while French women teachers tend to do them at various times throughout the day (every meal is usually eaten at home). In both countries, part of the weekend is reserved for cleaning tasks, but to a lesser extent in Britain than in France. Shopping tends to be done once a fortnight or even less frequently in Britain, but much more frequently in France. Domestic tasks seem to be shared by husbands and wives in couples where one member at least is a teacher (unless the wife does not work outside the home), and more particularly so in couples where both partners are teachers. Nevertheless, women teachers are more preoccupied by domestic organisation than men, as the interviews reveal.

Almost all teachers with children have to make arrangements for the care of their children while they are at work. This is less of a problem for women teachers than for many other female workers, but even so their working hours do not always coincide with their children's school timetables. They need a childminder or another parent or friend to look after their children before and/or after school. However, the family seems very important for British teachers, who do not generally spend holidays without their children, as their French counterparts frequently do.

More men than women teachers say they have free time for leisure activities such as sport, evenings out, going to the pub, and so on. There is a marked difference between the nature of the activities in which men and women teachers are involved. Men tend to participate more in team sports than women. And family responsibilities also mean that men are more likely than women to take part in group or club activities. Family circumstances also influence the leisure activities of both women and men teachers. Women teachers with two children say they have no time to themselves, not even for reading, and they seldom go out to pubs or restaurants. Male teachers do not go to the cinema every week. Many teachers watch a lot of television, especially men.

The status of teachers in Britain and the structure of the education system encourage teachers to spend more time on professional duties than their French counterparts. But on the other hand, and for these same reasons, British teachers feel under greater pressure, partly because of the appraisal system. Since the 1988 Education Reform Act teachers have in fact been asked to count their hours regularly and they tend to feel that too much is expected from them in the same amount of time.

This type of pressure does not seem to exist in France, where the status of teachers means they have job security and a clearly defined promotional path. British teachers spend more time on work-related activities than French teachers. In Britain marking and preparation are more often done at school and in France more often at home.

By the end of this study, our initial hypothesis seems to be justified : British teachers experience the predominance of working time over their own times more than French teachers, while the French can organise their work time with a relative freedom that makes them feel they can set aside time for themselves.

The thesis shows how part of teachers' time organisation is determined or influenced by national context and perceptions of their profession, although in other respects their time management would seem to depend on individual factors peculiar to the personal circumstances of each teacher.

Teachers
 Franco-British comparison
 Women teachers
 Non-Working Time
 Time organisation

The University of Aston in Birmingham

Titre: L'organisation du temps des enseignants en Grande-Bretagne et en France
Magali Ferrero-Boutrais

Master of Philosophy

1992

Résumé en français

Dans la profession d'enseignant la distinction généralement faite entre temps de travail et temps hors travail semble beaucoup trop simplificatrice étant donné la multiplicité des activités qu'elle suppose. Au cours de cette approche sociologique qualitative de l'organisation des temps des enseignants du secondaire, nous examinons les ressemblances et les différences entre la Grande-Bretagne et la France. Nous nous attachons à montrer l'impact du contexte professionnel de chaque pays (conditions de travail, recrutement, promotion de carrière et hiérarchie) sur l'organisation des enseignants, hommes et femmes. Les facteurs individuels (sexe, statut matrimonial et situation familiale) sont aussi analysés comme des variables influençant la gestion du temps des individus.

En France, les enseignants ne doivent être dans l'établissement que lorsqu'ils enseignent, tandis qu'en Grande-Bretagne, ils sont obligés de rester à l'école la journée entière. En plus de leurs heures d'enseignement, il leur est demandé de remplacer un collègue absent, d'assister les élèves sur le plan social (*pastoral care*) et d'accomplir des tâches administratives. De plus les enseignants anglais passent plus de temps dans l'établissement à effectuer des activités liées au travail (réunions, préparations et corrections); en France les préparations et les corrections sont plus souvent effectuées à domicile, ce qui laisse aux enseignants une plus grande marge de liberté d'organisation.

Le statut de la profession diffère dans les deux pays, ce qui modifie les attitudes des enseignants envers leur gestion du temps. Les enseignants britanniques sont embauchés par l'établissement scolaire, et payés par celui-ci qui reçoit les fonds des municipalités. Depuis la dernière loi (*Education Reform Act 1988*) la promotion est basée sur l'expérience et la performance. Le recrutement et la promotion s'obtiennent sur un marché concurrentiel du travail, alors qu'en France, les enseignants sont des fonctionnaires, nommés et rémunérés par l'Etat. L'entrée dans la profession passe par l'obtention d'un diplôme, à la suite d'un concours (CAPES, Agrégation), après une licence de l'enseignement supérieur, tandis qu'en Grande-Bretagne, les enseignants sont diplômés après un an de formation spécifique à l'enseignement. Les lauréats français du concours ont la garantie d'être nommés à un poste et seront promus par l'Etat tout au long de leur carrière, selon leur ancienneté. Puisque les possibilités de promotion sont ainsi limitées, les enseignants français s'investissent peu dans leur travail au-delà des cours, à l'inverse des enseignants britanniques.

Le temps de travail demandé aux enseignants britanniques et les structures de promotion du système éducatif incitent les enseignants à participer aux activités périscolaires, à l'inverse des enseignants français.

En plus de l'influence du sexe sur l'organisation du temps, il existe des différences selon le statut matrimonial et la situation familiale. Les enseignantes des deux pays se sentent obligées de faire des priorités entre les tâches à accomplir si elles ont une famille à charge. Les enseignants célibataires ou en couple sans enfant consacrent plus de temps au loisir, à la vie sociale et professionnelle et aux activités périscolaires que les enseignants ayant des enfants. L'âge et le nombre des enfants peuvent aussi avoir un impact sur l'organisation du temps.

Ces différences montrent combien le temps est un concept subjectif et comment les représentations au sein d'une profession peuvent influencer les attitudes envers le temps.

REMERCIEMENTS

Toute enquête empirique suppose un terrain d'étude, tel l'établissement scolaire qui m'a accueillie à Birmingham, dans lequel l'observateur que je suis pouvais se rendre et interroger les personnes y travaillant. A ce titre, je tiens à remercier le directeur de cet établissement et sa secrétaire, ainsi que tous ceux du personnel enseignant et administratif qui m'ont si gentiment accordé un peu de leur temps, et m'ont éclairé de leurs renseignements.

Ma reconnaissance s'adresse aussi aux secrétaires et aux enseignants-chercheurs du *Department of Modern Languages* de l'Université d'Aston à Birmingham, ainsi qu'au chef de département, le Professeur Reeves, pour leur collaboration et leur aide. Je tiens à remercier, tout particulièrement, le Professeur Linda Hantrais et le Professeur Frank Knowles pour leur appui méthodologique et technique, dans ce travail.

TABLE DES MATIERES

	page
Abstract in English	2
Résumé en français	7
Remerciements	8
Table des matières	9
Liste des tableaux	12
Liste des figures	13
INTRODUCTION	14
Première partie: CONCEPTS THEORIQUES ET PROBLEMATIQUE	18
1 LE CONCEPT DE TEMPS	19
D'une approche philosophique à une conception sociale du temps	19
Emergence du concept de temps perçu	19
La pluralité des temps chez Henri Bergson	21
La multiplicité des temps sociaux appliquée aux enseignants du secondaire	24
Comment identifier le temps social	24
Les temps relatifs aux paliers en profondeur	27
Les temps relevant des cadres microsociaux	30
Les temps relatifs aux groupements particuliers	32
Une approche socio-psychologique du temps	37
2 LES DIVERSES METHODOLOGIES D'ETUDE DES TEMPS SOCIAUX	42
Historique des enquêtes sur l'utilisation des temps	42
Les premières enquêtes budgets-temps en France	42
Les premières enquêtes budget-temps portant sur les hommes et les femmes	43
L'apparition des nomenclatures d'activités	45
Les enquêtes emploi du temps	47
Eléments de méthodologie issus des études de W.Grossin	48
Quelques conclusions de W.Grossin sur l'utilisation du temps	50
Le caractère sexué du temps	50
Deuxième partie: LES TEMPS DES ENSEIGNANTS BRITANNIQUES	55
3 L'ETUDE DES TEMPS D'UNE PROFESSION PARTICULIERE, ENSEIGNANT, EN GRANDE-BRETAGNE	56
Comparaison quantitative des temps des hommes et des femmes français et anglais	56

Définitions des temps professionnel et non professionnel des enseignants dans notre étude	60
Le temps professionnel des enseignants	61
Le temps non professionnel des enseignants	63
Le découpage temporel des enseignants en Grande-Bretagne et en France	64
Le système temporel du pays	66
Le temps scolaire	68
4 LES FACTEURS EXTERIEURS AFFECTANT LES ENSEIGNANTS	76
Le rythme de l'année scolaire anglaise	76
L'impact des caractéristiques de la profession, en Grande-Bretagne sur les temps des enseignants	80
La formation initiale des enseignants	82
Le mode d'embauche et de rémunération des enseignants britanniques	83
Les conditions d'emploi et l'évaluation	85
Troisième partie: RESULTATS DE L'ENQUETE ANGLAISE ET COMPARAISONS AVEC LA SITUATION FRANÇAISE	91
5 L'ENQUETE DE TERRAIN REALISEE A BIRMINGHAM	92
Présentation de l'établissement	92
La vie dans l'établissement	95
Le personnel enseignant	98
Elaboration du questionnaire et du guide d'entretien, et choix des thèmes exploités	103
6 LE TEMPS PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DANS NOTRE ENQUETE	109
Présentation des personnes enquêtées	109
Les différences entre hommes et femmes sur le temps passé en présence des élèves	112
L'influence de la situation matrimoniale et familiale	115
L'influence du grade de l'enseignant	115
Les activités périscolaires (<i>extra-curricular activities</i>)	116
Le temps de travail professionnel à domicile des hommes et des femmes enseignants	117
L'influence de la situation familiale sur le travail professionnel à domicile	118
Le travail professionnel à domicile du week-end	119
Le temps de travail total	121
Les représentations du temps de travail des enseignants anglais	122
7 LE TEMPS NON PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS	125
Le partage des tâches domestiques entre hommes et femmes	125

Le problème de la garde des enfants	132
Le temps libre des hommes et des femmes enseignants	133
La participation associative	134
La pratique de la lecture	135
Regarder la télévision	136
Les sorties et le cinéma	137
CONCLUSION	142
Bibliographie	151
Annexes	156

LISTE DES TABLEAUX

	page
1- Nombre d'heures hebdomadaire des hommes et des femmes consacré aux différents temps	56
2- Le statut et le recrutement des enseignants selon les pays	81
3- Nombre d'hommes et de femmes enseignant dans l'établissement, par matière	98
4- Nombre d'hommes et de femmes enseignant dans l'établissement, par grade	100
5- Enseignants ayant répondu au questionnaire par classe d'âge	110
6 et 6 bis- Nombre d'heures par semaine passées dans l'établissement, par sexe	114

LISTE DES FIGURES

	page
1-Découpage d'une journée scolaire en France et en Grande-Bretagne	73
2-Périodes de vacances scolaires en France et en Grande-Bretagne	79

L'ORGANISATION DU TEMPS DES ENSEIGNANTS EN GRANDE-BRETAGNE ET EN FRANCE

INTRODUCTION

L'étude que nous voulons entreprendre ici porte sur l'organisation du temps des enseignants du secondaire en Grande-Bretagne. Sensibilisé à cet environnement de l'enseignement par une mère enseignante, nous avons étudié le temps des enseignantes en France en 1990, en menant une enquête par entretiens dans un collège du centre ville aixois, en Provence (Ferrero, 1990).

Nous en présentons maintenant les principales conclusions qui ont suscité en nous les interrogations qui ont guidé, ensuite, l'étude comparative entre la France et la Grande-Bretagne, et la comparaison entre hommes et femmes de l'organisation du temps. De façon générale, les enseignantes françaises interrogées avaient une haute considération de leur profession, comme faisant partie des 'professions intellectuelles', par opposition aux activités d' 'employés' ou de 'travailleurs manuels'. De ce fait, elles marquaient un rejet très net pour les activités domestiques, qu'elles déléguaient à une aide ménagère ou gardaient pour le temps qu'il leur restait après le travail et les loisirs. Cela dénote aussi le niveau de vie assez élevé des enseignantes de collège que nous avons interrogées, qui étaient, pour la plupart, mariées à des enseignants ou des hommes exerçant des professions supérieures. Les enseignantes françaises avaient, dans l'ensemble, le sentiment de disposer de leur temps comme elles l'entendaient, et surtout quand elles avaient des enfants déjà âgés et donc indépendants. Nous avons remarqué la prédominance du temps de travail sur le temps de loisir, lui-même dominant le temps consacré au travail domestique. Ces femmes paraissaient, en général, satisfaites envers le temps, et assez organisées dans leurs activités quotidiennes, grâce à leur profession, dont elles reconnaissaient les avantages en ce domaine.

Le travail professionnel était surtout effectué à domicile. Pour presque toutes les enseignantes, une partie du dimanche lui était réservée. Les femmes célibataires, mais avec des personnes adultes à charge préféraient travailler le soir, tandis que les femmes mariées ayant des enfants travaillaient plutôt pendant les demi-journées libres de leur emploi du temps, les enfants étant à l'école. Parmi les activités contenues dans ce temps professionnel, la préparation des cours et des corrections

des copies, ce sont ces dernières qui attireraient le plus de désagrément aux enseignantes, car elles leur prenaient trop de temps, mais elles étaient incontournables, dans le système éducatif français. Les enseignantes françaises éprouvaient, tout de même, un sentiment de liberté d'organisation de leur travail professionnel à domicile, et une certaine liberté dans leur façon d'enseigner et de présenter leurs cours, en l'absence d'un regard critique régulier sur ce travail. Le temps de travail professionnel se superposait parfois au temps de loisir, lors de recherches, par exemple, et également au temps de travail domestique, car la pensée des enseignantes pouvait être occupée à la préparation d'un cours pendant qu'elles faisaient une activité domestique.

Les activités périscolaires sont pratiquées surtout par les personnes passionnées par leur métier d'enseignant, et par les enseignantes de matières littéraires (le français et les langues) plutôt que par les enseignantes de mathématiques ou de sciences physiques. Pour les enseignantes françaises, la présence d'enfants et leur nombre semblaient être des motivations à leur engagement dans les activités périscolaires plutôt qu'un frein.

La majorité des enseignantes interrogées rentraient chez elles pour prendre le repas de midi, ce qui entraîne du temps de travail domestique en milieu de journée. Elles s'organisaient souvent pour préparer les repas de la semaine à l'avance, gérant donc ainsi leur temps de façon efficace. Le ménage était fait surtout le mercredi ou le samedi. Nous soulignons la faible participation des époux au travail domestique, et l'aide des enfants à quelques travaux.

Les enseignantes mettaient un point d'honneur à se dégager chaque semaine du temps pour pratiquer un sport ou une activité culturelle (théâtre, surtout). Presque toutes les enseignantes interrogées pratiquaient un sport, et beaucoup participaient à des clubs et associations, souvent le mercredi. Elles exprimaient leur impression de manque de temps pour les loisirs, tout en reconnaissant les avantages que leur profession leur donnait en matière de loisir, et de vie familiale, qui avait une très grande importance pour toutes ces enseignantes.

A partir de ces connaissances sur les enseignants français du secondaire, nous nous interrogeons sur les comportements de leurs homologues britanniques, en matière de gestion du temps. C'est donc avec un regard d'étranger que nous aborderons l'étude de l'organisation du temps des enseignants anglais, avec tout ce que cela comporte de questionnements sur le contexte social dans lequel se trouvent

ces personnes, et sur le système éducatif du pays. L'organisation du temps dans une même profession est-elle semblable, d'un pays à l'autre, ou différente selon les caractéristiques nationales de la profession et du système éducatif? Cette question nous amène à réfléchir sur le temps, en général, des enseignants britanniques, et la façon dont ils l'organisent ou dont il est géré par les institutions (l'établissement scolaire, les instances gouvernementales).

Dans nos sociétés occidentales, le temps est de plus en plus mesuré, il est devenu, lui-même, la mesure de l'opération de travail. On doit utiliser le temps de façon productive, c'est la partie contrainte du temps, et il nous reste un usage libre du temps en dehors du travail. Or, les enseignants effectuent un travail dont la productivité est difficilement mesurable. Cependant, le temps semble être un indicateur susceptible de nous permettre de mieux saisir le degré d'investissement de l'individu dans son activité professionnelle. D'autant plus que, dans l'enseignement, une partie du travail est laissée à la libre organisation de l'enseignant. Il peut, en effet, décider de corriger des devoirs, préparer des cours, se documenter sur un sujet précis quand il veut, et parfois même où il veut. Dans l'enseignement, le temps est en effet une mesure de l'opération de travail, mais qui n'influe pas forcément directement sur le niveau de rémunération du travailleur, en l'occurrence l'enseignant. D'autres données entrent en ligne de compte pour fixer le salaire d'un enseignant, selon le pays où il exerce, en fonction du statut que lui confère le système éducatif national.

Le temps de l'enseignant, et notamment celui qu'il passe à son travail peut être un indicateur de son investissement professionnel, donc, dans une certaine mesure, de sa productivité. Ainsi, on peut supposer que l'enseignant cherchera à être plus rentable et à utiliser son temps de façon productive, afin de se dégager une part plus grande de temps 'libre', qu'il emploiera à d'autres tâches que des activités professionnelles.

En France, la contrainte sur le temps de travail de l'enseignant est relativement faible par rapport à d'autres salariés, et si l'on la compare à celle qui pèse sur les enseignants britanniques. La partie du temps des individus, considérée comme 'hors travail', varie donc selon la contrainte qui existe sur le temps de travail. De plus, dans le cas des enseignants, l'usage libre du temps est aussi influencé par l'investissement que celui-ci accorde à son métier, par son temps de travail. Le sens donné au travail ne découle plus seulement du type de salaire reçu (horaire,

mensuel ou annuel), comme l'exprime P.Naville (1972), mais est aussi lié à l'investissement temporel que l'individu choisira d'accorder à son travail, dans les marges qui lui sont laissées au-delà de la contrainte fixe du temps de travail. C'est précisément l'impact de cette contrainte pesant sur le temps professionnel, et sur l'articulation des temps de travail et hors travail, que nous voudrions étudier.

Nos objectifs sont, d'une part, de tenter de dégager, le cas échéant, les spécificités nationales de la profession, en comparant donc nos observations avec celles faites en France; et d'autre part, de comparer l'utilisation du temps faite par les hommes et les femmes exerçant la même profession, dans un pays donné (la Grande-Bretagne). Pour présenter cette recherche et ses résultats, nous commencerons par évoquer le concept de temps, et préciser la façon dont nous l'entendons ici. Ceci fait l'objet de notre premier chapitre où nous présentons les théories des philosophes et sociologues du temps social, pour en déduire notre propre approche du sujet. Ensuite, nous verrons quelles sont les diverses méthodologies employées pour étudier les temps de la vie quotidienne, depuis le début des enquêtes sur le temps social.

La deuxième partie de ce travail sera consacrée aux caractéristiques des temps des enseignants britanniques, et à la façon dont nous envisageons de les appréhender. Ces temps se composent, en effet, de ceux liés à la vie professionnelle, et donc aux horaires en vigueur dans l'enseignement dans ce pays; et, aussi, des temps de la vie hors travail qui sont influencés par la situation socio-démographique de chaque individu, et par les horaires pratiqués dans le pays, en général.

Enfin, les résultats de l'enquête que nous avons menée à Birmingham, auprès d'un établissement du secondaire, seront présentés, selon le découpage choisi pour l'analyse des temps des enseignants, temps professionnel et temps non professionnel. Certains thèmes abordés dans le questionnaire et l'entretien n'ont pas été entièrement exploités ici, car les données se sont avérées trop abondantes. Nous avons choisi de nous limiter à étudier en détail quelques thèmes principaux concernant les particularités de la gestion de leurs temps par les enseignants britanniques. Ce sont surtout des thèmes qui se prêtaient de façon intéressante à la comparaison entre la France et la Grande-Bretagne.

**PREMIERE PARTIE: CONCEPTS THEORIQUES ET
PROBLEMATIQUE**

Notre sujet pose donc la question de la définition du concept de temps dans le cadre d'une approche sociologique. Nous avons choisi, comme assise théorique de notre travail d'étudier des philosophes et sociologues qui se sont penchés sur l'étude du temps de façon plus qualitative que quantitative. Nous présenterons, dans l'ordre chronologique, les théories d'H.Bergson, de G.Gurvitch et d'E.Durkheim, puis de W.Grossin. Cet ordre est indispensable pour saisir la progression de la conceptualisation et de l'étude du temps social.

Après avoir mieux cerné le concept de temps, nous aborderons une présentation des diverses méthodologies d'étude des temps sociaux, en notant au fur et à mesure les éléments que nous avons utilisés dans notre enquête.

Chapitre 1: LE CONCEPT DE TEMPS

Le temps est très souvent, de nos jours, l'objet de préoccupations quotidiennes, dans les sociétés développées. Le concept de temps n'est pas un sujet d'étude nouveau, et bien des sciences, dites exactes, ont tenté de le mesurer et de l'étudier, depuis leurs origines. Les mathématiques, la physique, et toutes les disciplines qui en découlent en ont donné des mesures et des explications. La philosophie s'est également intéressée au temps, comme nous le verrons, à travers les propos d'Henri Bergson qui nous semble être à l'origine de l'analyse du temps telle qu'elle sera développée, par la suite, par les sociologues. Emile Durkheim et Georges Gurvitch, dont nous présenterons les approches, s'inscrivent dans le courant de pensée issu de la théorie du temps qu'esquisse H. Bergson, car ils reprendront et approfondiront des éléments mis en évidence par ce dernier.

D'une approche philosophique à une conception sociale du temps

Emergence du concept de temps perçu

Le temps fut d'abord repéré et mesuré par le mouvement des étoiles et le mouvement de la Terre (W.Grossin, 1986). Mais ce temps physique a été progressivement matérialisé par les hommes dans les montres et l'horloge, qui vont désormais régler l'essentiel de leurs activités quotidiennes. Retenons donc, dans un premier temps, que le temps est apparu mesurable, par l'intermédiaire du mouvement. C'est précisément ce que souligne H. Bergson (1889), en introduisant, cependant une critique de l'approche strictement mathématique de ce problème. Ainsi l'auteur conclut un de ses ouvrages en ces termes:

Mais si le temps, tel que la conscience immédiate l'aperçoit, était comme l'espace un milieu homogène la science aurait pris sur lui comme sur l'espace. Or nous avons essayé de prouver que la durée en tant que durée, le mouvement en tant que mouvement, échappent à la connaissance mathématique, laquelle ne retient du temps que la simultanéité, et du mouvement lui-même que l'immobilité. (Bergson 1889, p 175).

Cette citation mérite que l'on s'attarde un instant sur la théorie du temps que propose H. Bergson, à la fin du XIX^{ème} siècle, alors que la philosophie tente de s'ériger en tant que science à part entière, face aux sciences exactes. Tout au long

des ouvrages qui présentent sa théorie du temps, l'auteur veut montrer que le temps n'est pas mesurable en tant que tel, mais parce qu'il est représenté par la conscience de l'individu. Le temps ne peut donc être exprimé totalement par les seules mesures mathématiques et physiques que l'on peut en donner. En d'autres termes, le philosophe essaie de montrer que le temps est un phénomène, en soi, et ne peut donc être un outil explicatif, un instrument de mesure. Il souligne à ce propos le fait que:

Il est vrai que nous comptons les moments successifs de la durée, et que, par ses rapports avec le nombre, le temps nous apparaît d'abord comme une grandeur mesurable tout à fait analogue à l'espace. (Bergson 1927, p 78).

Le mot important à retenir de cette phrase est 'apparaît'; en effet, le temps que l'on mesure est une 'représentation symbolique'. Selon H. Bergson, les individus saisissent le temps, par la conscience, qui leur permet d'en faire un 'milieu homogène'. Nous imaginons les différents moments de notre vie quotidienne comme une succession d'événements, du lever au coucher, que notre esprit met bout à bout, et nous donne l'impression d'un déroulement continu des activités de la journée. Par exemple, les déplacements qu'entraînent les activités quotidiennes de travail (se rendre sur son lieu de travail le matin, en revenir le soir, et ainsi de suite), et de non travail (dormir, se préparer le matin, prendre ses repas en milieu de journée, et le soir) font ressentir cette continuité. Le temps, ainsi entendu, est 'perçu', en ce sens, comme le dit H. Bergson, qu'il pourrait 'devenir conscient' (Bergson 1922, p 88). L'auteur définit, d'ailleurs, cette durée, appréhendée par l'individu:

...il est possible de distinguer entre la durée, si courte soit-elle, qui sépare deux instants et une mémoire qui relierait l'un à l'autre, car la durée est essentiellement une continuation de ce qui n'est plus dans ce qui est. Voilà le temps réel, je veux dire perçu et vécu. Voilà aussi n'importe quel temps conçu, car on ne peut concevoir un temps sans se le représenter perçu et vécu. Durée implique donc conscience; et nous mettons de la conscience au fond des choses par cela même que nous leur attribuons un temps qui dure. (Bergson 1922, p 62)

C'est cette prise de conscience du temps qui en fait une représentation symbolique propre à chaque individu, selon son système de référence. H. Bergson prend l'exemple d'une expérience physique, le voyage en boulet, pour montrer que si Pierre se situe sur la Terre, où est placé le canon, et prise comme système de référence, et si, d'autre part, Paul entre dans le boulet qui quitte la Terre, tous deux 'vivent un seul et même Temps, mais ils s'attribuent réciproquement un Temps

différent de celui-là' (Bergson, 1922). Le premier temps serait un temps réel (perçu et vécu par un observateur réel en repos), tandis que les temps exprimés par Pierre et Paul séparément seraient des temps fictifs. Ainsi, chacun de nous, dans le contexte et l'environnement qui lui est propre, se fait une idée du temps qui passe, au travail par exemple, et le trouvera plus long, s'il regarde fréquemment les aiguilles se déplacer sur le cadran. Mais le collègue qui n'a pas de montre, ou ne regarde pas l'horloge, n'aura peut-être pas la même sensation du temps écoulé. Pourtant ces deux individus ont vécu le même temps, mesuré par l'horloge. Par cet exemple, H. Bergson quitte le domaine de la physique et des mathématiques, de la mesure du temps, pour aborder un aspect plus subjectif du temps, qui est à l'origine de l'analyse du temps social: c'est le temps psychologique.

La pluralité des temps chez Henri Bergson

En parlant de système de référence pour relativiser la perception du temps par les individus, H. Bergson base son raisonnement sur la théorie de la relativité d'Einstein. Du fait des différents référents possibles, les perceptions du temps sont multiples:

...l'idée de poser une pluralité de Temps mathématiques n'était pas venue à l'esprit avant la théorie de la Relativité; c'est donc uniquement à celle-ci qu'on se référerait pour mettre en doute l'unité des Temps. (Bergson 1922, p 115)

Pour H. Bergson, les temps sont donc multiples dans la mesure où il existe différents systèmes de référence. Dans le cadre de notre recherche sur le temps des enseignants, nous les considérerons comme des personnes ayant plusieurs systèmes de référence à leur disposition pour évaluer le temps: l'établissement scolaire et ses contraintes temporelles, la famille et les horaires de ses membres. Cependant, dans la logique d'H. Bergson, cette pluralité ne s'applique qu'au même genre de temps, le temps spatialisé, homogène, de caractère quantitatif. Il le distingue de la durée hétérogène, de type qualitatif. Le premier type de temps est celui qui est perçu par la conscience, représenté par l'individu, c'est-à-dire réel, au sens où l'entend l'auteur, tandis que le second est un temps dans l'absolu, que l'on ne peut pas saisir.

C'est au premier genre de temps que nous nous intéressons principalement, à la suite d'H. Bergson, et qui entretient une relation étroite avec l'espace, sans

toutefois se confondre avec lui: 'le temps, conçu sous la forme d'un milieu indéfini et homogène n'est que le fantôme de l'espace obsédant la conscience réfléchie.'
(Bergson 1889, p74)

Mais il existe aussi une durée d'un autre type:

Il y a une durée réelle, dont les moments hétérogènes se pénètrent, mais dont chaque moment peut être rapproché d'un état du monde extérieur qui en est contemporain et se séparer des autres moments par l'effet de ce rapprochement même. (Bergson, 1889, p.74)

La représentation que les individus ont du temps naît, selon le philosophe, de la simultanéité de la durée et de l'espace, et c'est cette simultanéité que nous mesurons, plutôt que le temps en soi.

H. Bergson insiste sur le fait que le temps fait l'objet d'une démarche consciente et individuelle pour être vécu et ressenti, mais l'auteur ne considère que l'individu pris séparément dans son système de référence. Il n'élargit pas le raisonnement à la personne en société, comme le fait un sociologue tel qu'E. Durkheim.

D'après ce dernier, la notion de temps social ne se limite pas à une commémoration des différents moments que nous avons déjà vécus. Le sociologue y voit plutôt:

un cadre abstrait et impersonnel qui enveloppe non seulement notre existence individuelle mais celle de l'humanité. C'est comme un tableau illimité où toute la durée est étalée sous le regard de l'esprit et où tous les événements possibles peuvent être situés par rapport à des points de repères fixes et déterminés. Ce n'est pas mon temps qui est ainsi organisé; c'est le temps tel qu'il est objectivement pensé par tous les hommes d'une même civilisation. (Durkheim, 1912, p 14)

E. Durkheim envisage l'expérience que les hommes ont du temps comme liée à leur appartenance à un groupe donné. Cette dimension sociale, collective, absente de la théorie d'H. Bergson est cependant d'une grande importance quand on veut étudier l'organisation du temps d'un groupe professionnel, en l'occurrence les enseignants du secondaire. Mais cela ne constitue pas leur unique appartenance sociale; il s'agira d'hommes ou de femmes, de personnes éventuellement reliées à un autre groupe socio-professionnel par la profession du conjoint. E. Durkheim souligne dans la citation ci-dessus que le groupe possède ses rythmes temporels propres, ses points de repères fixes et déterminés. Nous verrons, par la suite, quels sont les points de repères des enseignants du secondaire, à la fois sur leur lieu de travail et à leur domicile; ce qui variera selon le sexe.

Ces éléments supplémentaires sur le temps social s'ajoutent à ceux que nous

avons déjà retenus du temps psychologique d'H. Bergson, et nous amènent, à la suite de P.A. Clark, à envisager trois directions dans l'étude du temps:

(a) if time is a key referential principle in social organization then its analysis is required to understand the coordination and synchronization within and between various social activities and segments of society as well as exchange relationships with other social groupings.

(b) the establishment of a hierarchy of time reckoning systems will be central to power and dominance as well as to continuity and recurrence. Therefore, by deduction, social change will be reflected in an alteration of existing time reckoning systems.

(c) because social time reflects the pulsation of specific social organizations it can therefore be utilized as an index of cultures in intra-cultural and cross-cultural studies.

(a-si le temps est un principe-clef dans l'organisation sociale, alors son analyse suppose de comprendre la coordination et la synchronisation dans et entre des activités sociales variées et les segments de la société, ainsi que les relations d'échange avec d'autres groupements sociaux.

b-l'établissement de la hiérarchie des systèmes de calcul du temps sera central pour le pouvoir et la domination de même que pour la continuité et la répétition. Ainsi, par déduction, le changement social se reflètera dans une modification des systèmes de calcul du temps.

c-parce que le temps social reflète la pulsation d'organisations sociales spécifiques, il peut ainsi être utilisé comme un index des cultures dans les études intra-culturelles et inter-culturelles). (Clark, 1975, p.6)

Comme le dit P.A. Clark, dans le premier paragraphe, le temps nous semble central, à l'heure actuelle, dans les sociétés développées en général, et, en particulier, pour la catégorie des enseignants, à en juger par les remises en cause des emplois du temps du système scolaire, en France comme en Grande-Bretagne (cf. *Temporalistes* 1991; Courtois, 1991). Le cœur du débat est bien de faire coïncider les temps scolaires avec les autres exigences auxquelles les élèves et les enseignants doivent satisfaire (serait-ce même pour permettre aux enfants de consacrer plus de temps aux loisirs). Les enseignants doivent gérer à la fois leurs temps de travail dans l'établissement scolaire et à domicile, ainsi que les temps de leur vie personnelle, hors travail rémunéré. Or ceci doit aussi s'accorder avec les autres personnes de l'entourage des enseignants, tant les autres membres de la famille que d'autres relations sociales (associations, clubs, amis). Les propos de P.A.Clark, dans le second paragraphe, nous rappellent que le système de calcul du temps ('time reckoning system') est un indicateur de la répartition des pouvoirs dans une société, et, à une autre échelle, dans une organisation, telle qu'un établissement scolaire, par exemple. L'étude de ces moyens de mesure du temps dans les écoles secondaires de chaque pays, la France et la Grande-Bretagne, sera intéressante dans une perspective comparative pour comprendre l'influence de chaque niveau hiérarchique et le fonctionnement de l'ensemble. Enfin, dans le

dernier paragraphe, P.A.Clark, lui-même, souligne l'apport heuristique non négligeable des études comparatives (inter-culturelles) en ce qui concerne le temps social des organisations.

L'approche philosophique du temps d'H. Bergson, nous permet d'aborder le concept de temps, en dépassant le côté quantifié et mesurable du temps, tel que nous le rencontrons tous les jours, en regardant notre montre. Ce concept est bien plus complexe, une fois que nous nous penchons sur les perceptions qu'en ont les individus. Il sera nécessaire, pour notre étude de tenir compte des systèmes de référence des personnes observées et de leurs appartenances multiples, qui pourront entraîner des représentations tout aussi diverses du temps vécu. Dans le cas des enseignants du secondaire, nous retiendrons notamment comme systèmes de référence, l'établissement scolaire, le système éducatif national dans son ensemble, mais aussi les emplois du temps des autres membres de la famille, le conjoint et les enfants. Dans cette première acception, le temps est déjà pluriel, car les environnements dans lesquels il est perçu sont multiples. Mais ne peut-on envisager une multiplicité liée aux combinaisons propres à chaque individu, englobant non seulement l'environnement spatial, mais aussi les acquis sociaux, les habitudes prises dans un groupe donné, le collectif de travail, par exemple?

La pluralité de temps dont parlait H. Bergson devient alors la multiplicité des temps, pour reprendre les termes de G. Gurvitch, dont nous nous proposons d'étudier maintenant la portée pour notre recherche.

La multiplicité des temps sociaux appliquée aux enseignants du secondaire

Dans le chapitre du deuxième tome de son ouvrage qu'il consacre à la multiplicité des temps sociaux, G.Gurvitch (1950) explique, d'abord, ce qui confère au temps social sa particularité, nous verrons donc, d'abord sa position sur ce sujet. Puis nous essayerons, tout au cours de l'analyse de l'auteur de tirer les éléments utiles à notre recherche, en suivant les mêmes étapes.

Comment identifier le temps social

Le fait que G.Gurvitch parle de multiplicité des temps sociaux est liée à son

approche des phénomènes sociaux totaux dont il prône la pluri-dimensionalité. En d'autres termes, pour lui, la réalité sociale, le monde humain qui nous entoure, est composée de plusieurs niveaux observables, qui sont les 'paliers en profondeur', les 'cadres micro-sociaux', les 'groupements particuliers', les 'classes sociales' et les 'sociétés globales' (Gurvitch, 1950). Ces différents niveaux s'entrecroisent et entretiennent des relations complexes entre eux.

Pour chacune de ces diverses dimensions G.Gurvitch a analysé les temps sociaux correspondants et montre ainsi leur multiplicité. Nous nous intéressons, plus particulièrement, aux trois premières dimensions que distingue l'auteur (les paliers en profondeur, les cadres microsociaux, et les groupements particuliers) car ils nous semblent être, dans une certaine mesure, ceux que nous pouvons repérer dans le champ de notre étude: le système éducatif, les enseignants dans leur milieu de travail (l'établissement scolaire), mais aussi dans leur environnement familial, et dans notre recherche comparative, chacun de ces éléments pris dans un contexte national particulier.

G.Gurvitch souligne l'importance de la multiplicité des temps sociaux pour la sociologie en y consacrant un long chapitre de son principal ouvrage, qu'il introduit ainsi:

Le but de cette étude est d'essayer de montrer que la vie sociale s'écoule dans les temps multiples, toujours divergents, souvent contradictoires, et dont l'unification relative, liée à une hiérarchisation souvent précaire, représente un problème pour toute société. Nous nous proposons en effet de faire ressortir que chaque classe sociale, chaque groupe particulier, chaque élément microsocial, c'est-à-dire chaque Nous et chaque rapport avec Autrui, enfin chaque palier en profondeur de la réalité sociale... chaque activité sociale même... a tendance à se mouvoir dans un temps qui lui est propre. Cependant la société ne peut vivre sans essayer d'unifier la pluralité de ses temps sociaux. (Gurvitch, 1950, p.325)

Ainsi les temps sociaux sont non seulement nombreux et différents selon les groupes auxquels les individus appartiennent, mais ils sont aussi 'multiples' dans la façon dont ces groupes cherchent à les 'unifier'. Selon G.Gurvitch, la pluralité des temps sociaux s'accompagne donc de leur multiplicité du fait de leurs unifications relatives, qu'il décrit aussi, en complétant J.Piaget (1946, cité par Gurvitch, 1950, p.330), comme étant à la fois une coordination et un décalage de mouvements.

L'auteur explique la multiplicité des temps sociaux en se référant à Bergson qui distingue une 'durée hétérogène, irréversible', à caractère qualitatif, du temps

de succession homogène, réversible', domaine du quantitatif (Gurvitch, 1950, p.332). G.Gurvitch admet, à la suite de H.Bergson, que le temps peut être à la fois vécu, perçu et réel. Comme nous l'avons déjà dit, pour notre recherche, il nous faut alors prendre en compte les représentations des temps que se font les individus. Mais G. Gurvitch apporte ici un élément supplémentaire à notre réflexion, car il ajoute que la distinction entre le temps de type qualitatif et le temps quantitatif ne rend pas entièrement compte de la réalité si l'on n'y adjoint la théorie de la relativité d'Einstein et ses conséquences. Il existe en physique 'autant de temps que de cadres de référence...les vitesses du mouvement (sont) relatives au point de vue de l'observateur qui choisit un de ces cadres de référence' (Gurvitch, 1950, p.335). Cette référence au temps, au sens général du terme, permet à G.Gurvitch de proposer une définition du temps social par opposition aux temps définis par la macrophysique, la thermodynamique, la chimie, la géologie stratigraphique et la biologie, et à partir du 'temps physiologico-anthropologique du corps humain (p.338), le temps des âges de l'homme (étant)... pénétré très profondément par le social'.

G. Gurvitch s'inspire aussi d'un article de P.A. Sorokin et R. Merton (1937) où ils montrent qu'il existe un temps social de caractère qualitatif, rythmé par les mœurs du groupe et les événements de la vie collective. Un peu plus tard, en 1943, P.A. Sorokin définissait un temps socio-culturel qui se différencie des autres types de temps parce qu'il permet de repérer les phénomènes socio-culturels par rapport à d'autres, pris comme points de référence (Sorokin, 1964).

Le temps social, selon G.Gurvitch, se caractérise comme nous l'avons déjà dit, par la 'coordination et le décalage des mouvements des phénomènes sociaux totaux' (globaux, groupaux ou microsociaux), exprimés ou non 'dans les structures sociales'. L'auteur précise que les

phénomènes sociaux totaux et les structures sociales qui les expriment partiellement sont à la fois les producteurs et les produits du temps social: ils donnent naissance au temps social, et se meuvent, s'écoulent en lui. (Gurvitch, 1950, p.338-339).

Il convient de préciser que dans la sociologie de G.Gurvitch, les 'phénomènes sociaux totaux' sont des 'totalités...toujours en mouvement repérables par leurs paliers en profondeur et dans leurs éléments astructurels, structurables et structurés' (p.339). Les paliers en profondeur regroupent

base morphologique, organisations, rites, procédures, pratiques, modes, engouements, modèles, rôles sociaux, attitudes collectives,

signes, signaux, symboles, idées, valeurs, effervescences, mentalités collective (p.339).

Les éléments astructurels, structurables et structurés sont aussi désignés par G.Gurvitch sous les termes d'éléments spontanés et organisés de la vie sociale'.

Ces deux catégories de 'points de repère des phénomènes sociaux totaux' connaissent des 'interprétations et des conflits perpétuels' dans la réalité sociale. De là naîtra la 'complexité' du temps social, 'caractérisé (aussi) par le maximum de significations humaines qui se greffent sur lui' (Gurvitch, 1950, p.340). Dans la conception de la multiplicité des temps sociaux de G.Gurvitch, ces différents genres de temps représentent des outils d'analyse des temps sociaux repérables dans la réalité sociale, à travers les paliers en profondeur, les cadres microsociaux, les groupements particuliers et les sociétés globales. Cette conception de la réalité sociale, qui peut paraître réductionniste dans une certaine mesure, est cependant utile pour mettre en évidence la complexité et la nature variée des temps auxquels sont soumis les individus d'une profession particulière, les enseignants du secondaire, en France et en Grande-Bretagne, deux pays voisins.

Nous nous proposons d'étudier plus en détail les différents niveaux sociaux et leurs temps qu'analyse G.Gurvitch et qui nous apporte un éclairage à notre recherche, sur l'organisation des temps des enseignants. Nous aborderons, d'abord, les temps des 'appareils organisés', faisant partie des paliers en profondeur de la réalité sociale, selon G.Gurvitch. Puis, nous verrons, au second niveau (microsocial), les temps des 'unités collectives' dont nous pensons que les enseignants relèvent. Et, enfin, nous présenterons, au niveau macrosocial, les conséquences de l'appartenance des enseignants à divers groupements, sur leurs temps.

Les temps relatifs aux paliers en profondeur

Cette approche de l'analyse des temps sociaux semble, en partie, adéquate pour notre recherche, dans la mesure où nous nous intéressons à des individus aux appartenances sociales diverses, mais identifiables. En effet, les enseignants, hommes et femmes, du secondaire font partie d'un appareil organisé, pour reprendre les termes de G.Gurvitch, donc d'un palier en profondeur ayant ses propres temps sociaux, en l'occurrence le système éducatif national. Il est

fortement probable que cette organisation possède des caractéristiques différentes en France et en Grande-Bretagne, mais elle relève, dans les deux pays, des prérogatives de l'Etat.

La définition que donne G.Gurvitch des appareils organisés nous permet cependant de faire cette analogie, dont nous préciserons ensuite les limites:

Les appareils organisés sont des conduites préétablies qui sont aménagées, hiérarchisées, centralisées d'après certains modèles réfléchis et fixés d'avance dans des schémas plus ou moins rigides formulés d'habitude dans des statuts. (Gurvitch, 1950, p.346)

L'appareil organisé que représente l'éducation nationale d'un pays peut être considéré comme un palier en profondeur tel que le définit G.Gurvitch, d'autant plus qu'il exerce des 'contraintes sur les participants ou même sur les non participants', une caractéristique propre de l'appareil organisé, pour l'auteur. Dans le cas de notre population d'enseignants du secondaire anglais et français, nous pouvons considérer cette appartenance sociale comme une parmi d'autres, et également, distinguer les appareils organisés dont les enseignants font partie selon le pays. En effet, en France comme en Grande-Bretagne, les établissements scolaires sont eux-mêmes des organisations possédant une structure, une hiérarchie et des temps qui leur sont propres. Cependant, les établissements secondaires britanniques disposent d'une plus grande autonomie que les collèges français, ce qui peut avoir des conséquences sur les temps sociaux des enseignants, de nature différente de celles qu'entraîne le système éducatif français plus centralisé. L'établissement auquel ils appartiennent semble avoir une importance plus grande sur la vie des enseignants anglais qu'en France, où cet échelon intermédiaire entre l'Etat et les fonctionnaires n'a que peu d'autonomie de gestion.

En ce qui concerne notre recherche, les appareils organisés, dont nous étudierons les temps, seront non seulement l'éducation nationale du pays, mais aussi les établissements secondaires étudiés en particulier, dans chaque pays.

G.Gurvitch précise que les 'paliers organisés' s'inscrivent aussi dans une structure sociale: 'une organisation est toujours un des éléments qui pour autant qu'elle existe, est infiniment plus complexe que son expression dans une ou plusieurs organisations'. (Gurvitch, 1950, p.347)

L'auteur nous rappelle aussi que, surtout dans une étude comparative, nous devons toujours garder présent à l'esprit le contexte sociétal dans lequel les individus et les organisations sont observés, et en tenir compte dans notre analyse

des temps sociaux. En se référant à sa catégorisation des temps, G.Gurvitch identifie le temps propre aux appareils organisés comme 'temps en trompe-l'œil, temps surprise mais aussi temps au ralenti et coupé de crises et d'explosions, où la discontinuité et la continuité se heurtent sans trouver un compromis'. Cette lutte entre continuité et discontinuité serait liée, selon G.Gurvitch, à la rupture parfois provoquée dans l'appareil organisé entre le présent et le passé, mais elle trouve une issue dans l'innovation: 'l'innovation par les pratiques qui assouplissent les statuts et finissent par les modifier.' (Gurvitch, 1950, p.348) Force est de constater que c'est effectivement le cas dans de nombreuses organisations où l'évolution des pratiques précède les changements dans les règles.

Mais l'auteur souligne que 'ceci se révèle souvent comme très insuffisant' et que certaines décisions doivent être prises et 'exigent parfois une action directe soit en dehors des statuts, soit contre eux, ou entraînent le changement brusque des statuts'. (Gurvitch, 1950, p.348) Il en est ainsi des directives ministérielles de l'éducation nationale en France, par exemple, qui ont décidé en 1989 du changement du statut des PEGC (Professeurs d'Enseignement Général des Collèges) et par là de leur nombre d'heures d'enseignement (20 puis 18 heures au lieu de 21 heures précédemment).

G.Gurvitch ajoute: 'Alors il se révèle que les appareils organisés sont dirigés par les hommes et qu'ils risquent de se briser aussi bien à cause de l'inertie qu'à cause de fausses manœuvres' (p.348). L'inertie, le retour sur les décisions et les changements de perspective sont donc des caractéristiques des appareils organisés que nous pouvons d'ailleurs repérer dans le cas du système éducatif d'un pays. Ceci permet à l'auteur d'identifier, au sein des appareils organisés, le 'temps des modèles, règles, signaux et conduites d'une certaine régularité'. Ces appareils organisés étant le fait des hommes, ceux-ci ont une 'prise de conscience du temps de l'appareil...différente selon qu'il s'agit des dirigeants, des participants bénéficiaires ou conformistes ou des participants révoltés'. (Gurvitch, 1950, p.348)

Par analogie avec les systèmes d'enseignement français et anglais, nous pouvons identifier, dans chaque pays, ces trois catégories de personnes. En France, les 'dirigeants' seraient, d'une part l'Etat, de l'autre l'administration de l'établissement, avec un degré d'influence sur la prise de décision plus élevé au niveau central, ayant une importance pour l'organisation du temps des enseignants.

En Grande-Bretagne, cette catégorie comprend, par ordre d'importance du point de vue des temps de l'appareil considéré, les responsables de la gestion de l'établissement scolaire, puis les décideurs politiques aux niveaux central (Department of Education and Science) et décentralisé (Local Education Authorities).

La deuxième catégorie de personnes citée par G.Gurvitch, les 'participants bénéficiaires', sont, en France comme en Grande-Bretagne, les parents et les élèves. Enfin, la catégorie des 'participants conformistes' ou 'révoltés' comprend, dans les deux pays, les professeurs satisfaits, d'un côté, et insatisfaits de l'autre, dont ceux virulents dans les syndicats. Cette distinction par catégories, des personnes impliquées dans l'appareil organisé a permis à G.Gurvitch de mettre en évidence un autre type de temps propre aux organisations de ce genre: 'le temps des rôles sociaux et des attitudes collectives' (Gurvitch, 1950, p.350). L'auteur précise qu'il existe 'toute une gamme de rôles sociaux...plus ou moins prévus ou du moins prévisibles' (Gurvitch, 1950, p.350). Mais nous retiendrons surtout que:

Les rôles sociaux ne s'expriment jamais entièrement dans les conduites et parfois ne s'y expriment pas du tout. C'est que le dynamisme de leur interprétation, aussi bien que de leur réalisation implique un soubassement. Ce soubassement est constitué par les attitudes collectives. Les attitudes collectives ne peuvent nullement être réduites au mental: il s'agit des impondérables d'une ambiance sociale, d'un ensemble, d'une configuration indécomposable...
Toujours elles font pressentir les paliers plus spontanés de la réalité sociale. (Gurvitch, 1950, p.350-351)

De cette définition des rôles sociaux et des attitudes collectives, G.Gurvitch déduit les caractéristiques propres au temps qui s'y applique. C'est 'le temps d'incertitude par excellence' mais aussi le 'temps des symboles, idées et valeurs collectifs'. Les différents temps identifiés par G.Gurvitch, et présentés jusqu'ici, s'appliquent, selon lui, aux paliers en profondeur de la société, tels que les appareils organisés, par exemple.

Les temps relevant des cadres microsociaux

Le second niveau que G.Gurvitch distingue dans la 'réalité sociale' est celui des cadres microsociaux qu'il définit comme :

les manifestations de la sociabilité - les multiples manières d'être lié par le tout et dans le tout - (qui) sont des phénomènes sociaux totaux à l'échelle microsociologique. (Gurvitch, 1950, p.359)

Le temps social lié à ces 'éléments microsociaux' varie, d'après l'auteur, selon les unités collectives considérées qui vont comporter, d'ailleurs, plusieurs types de temps. Pour faciliter la compréhension, G.Gurvitch regroupe ces unités collectives en deux ensembles: le Nous et les rapports avec Autrui. Selon sa typologie, le premier comprend 'trois niveaux d'intensité et de participation: la Masse, la Communauté et la Communion', tandis que les rapports avec Autrui sont de 'trois genres: rapprochement, éloignement et rapports mixtes' (Gurvitch, 1950, p.361).

L'auteur précise, en ce qui concerne l'étude des temps, qu'il s'intéresse seulement aux rapports 'entre Nous, groupes et sociétés globales, car, dans les rapports interpersonnels, les temps qui interviennent sont quasi infinis' (Gurvitch, 1950, p.361).

Pour ce qui nous intéresse ici, nous nous limiterons à présenter le temps propre aux communautés car ce type de groupes se rapporte à l'objet de notre étude. G.Gurvitch distingue les communautés passives des communautés actives. Les premières sont, par exemple, celles 'des gens parlant la même langue' alors que les secondes 'se réalisent dans une nation, dans un groupe local, dans un lieu de travail' (Gurvitch, 1950, p.363-364).

Les communautés passives, d'après l'auteur,

ne perçoivent ni ne se représentent directement le temps où elles vivent, mais pénétrées qu'elles sont par des modèles, symboles, signaux, etc...elles prennent indirectement conscience de la continuité accentuée du temps qu'elles produisent et dans lequel elles vivent.(Gurvitch, 1950, p.364)

En ce qui concerne notre étude, nous voyons là la description des sociétés contemporaines française et britannique, toutes deux faisant partie de l'Europe occidentale et des sociétés dites avancées ou industrialisées, dont le niveau socio-économique global actuel est similaire. En ce sens, ces deux sociétés feraient partie de la même communauté passive, et vivraient dans un temps propre aux sociétés développées qu'elles sont.

Les communautés actives qui nous intéressent, ici, sont, dans chaque pays considéré séparément (la France et la Grande-Bretagne), le groupe des enseignants du secondaire, mais aussi l'ensemble des personnes travaillant dans un établissement scolaire français ou anglais.

D'après G.Gurvitch, à l'inverse des communautés passives,

parce qu'elles se manifestent comme centres d'états et d'actes mentaux conscients, divers et pondérés, parce qu'elles favorisent les expressions organisées de la sociabilité, de même qu'un certain caractère rationnel et

réfléchi de l'ambiance, les communautés actives possèdent une capacité renforcée de prendre conscience du temps social . (Gurvitch, 1950, p.364)

L'exemple de notre recherche illustre la multiplicité des temps sociaux, étant donné les divers types de communautés que nous devons considérer en étudiant les enseignants du secondaire en France et en Grande-Bretagne. Nous identifierons donc certainement différents temps mais aussi diverses manières d'être, ou plutôt, ici, diverses manières de prendre conscience du temps social. En effet, G.Gurvitch ajoute:

C'est dans l'atmosphère des communautés que s'annoncent...non seulement les représentations et les symbolisations du temps réel et vécu, mais encore des efforts pour le conceptualiser et même pour le mesurer (Gurvitch, 1950, p.364).

Ce sont ces 'représentations', 'symbolisations' et les méthodes de mesure et de conceptualisation du temps que nous nous proposons de dégager de notre étude.

Les temps relatifs aux groupements particuliers

Après ces unités collectives, considérées au niveau microsocial, G.Gurvitch examine les groupements particuliers, 'unités collectives macrosociales' et leurs temps sociaux. Il définit le groupe comme:

une unité réelle mais partielle, directement observable et fondée sur des attitudes et conduites collectives continues et actives, ayant des œuvres communes à accomplir, unité d'attitudes, d'œuvre et de conduites qui constitue un cadre structurable tendant vers une cohésion relative des manifestations de la sociabilité (Gurvitch, 1950, p.368-369).

Cette définition très générale permet cependant de reconnaître certaines caractéristiques du groupe que constituent les enseignants respectivement en France et en Grande-Bretagne. L'enseignement est, dans chaque pays, considéré comme une profession à part entière, à en juger par les discussions actuelles autour de la 'déprofessionalisation' des enseignants anglais. En ce sens, nous pensons que cette profession possède son unité propre ayant un but commun à réaliser: l'éducation des jeunes. Cette catégorie professionnelle est aussi identifiable aux attitudes et conduites collectives de ses membres, en d'autres termes, selon les comportements, les attentes et les représentations des enseignants. Par exemple, en France, l'idée selon laquelle les enseignants sont plutôt portés à voter à gauche est très souvent répandue. D'autres exemples d'attitudes spécifiques à cette catégorie

pourraient être trouvés, dans les deux pays, en ce qui concerne notamment le type de loisirs pratiqués ou la participation à des activités non lucratives au profit des jeunes.

Les temps des groupements particuliers qu'expose G.Gurvitch peuvent être une approche intéressante à utiliser pour étudier les temps des enseignants. L'auteur distingue les groupements entre eux selon leur durée, leur mesure de dispersion, leur mode d'accès, et enfin, d'après leurs fonctions. Voyons successivement ce que l'auteur tire de cette distinction en ce qui concerne les temps sociaux.

Selon leur durée de vie, G.Gurvitch qualifie les groupements de 'temporaires', 'durables' ou 'permanents'. A l'inverse des groupements temporaires et durables, dont la dissolution est prévue à l'avance (soit après avoir effectué la tâche pour laquelle ils s'étaient formés, soit par décision des intéressés sous des conditions particulières), celle des groupements permanents 'n'est ni prévue, ni envisagée' comme c'est le cas des 'castes', des 'professions', de 'l'Eglise', des 'Etats', des 'organisations internationales, etc' (Gurvitch, 1950, p.371).

Ce qui caractérise ce type de groupements, dont fait partie la profession enseignante, à l'égard du temps, est ainsi décrit par G.Gurvitch:

Les groupements permanents sont portés à prendre conscience du temps qu'ils produisent et dans lequel ils vivent. Ils peuvent non seulement saisir et percevoir ces temps, mais ils cherchent parfois même à les quantifier. (Gurvitch, 1950, p.371)

L'exemple des enseignants anglais confirme la validité de l'analogie que nous tentons ici. En effet, les enseignants du secondaire, dans l'établissement anglais que nous étudions, doivent faire le décompte précis de leurs heures de travail concernant toutes les activités que cela peut comporter: cours, préparations, corrections, réunions, activités extra-scolaires, tâches administratives, etc. Cette feuille (*directed sheet*) est conservée chaque année par le directeur de l'établissement qui peut ainsi évaluer le temps de travail de son 'personnel' et savoir si les heures sont utilement employées. Ainsi, les temps des groupements permanents sont non seulement vécus mais aussi saisis et perçus, voire même quantifiés, dans la mesure où ils sont, en partie, quantifiables.

G.Gurvitch distingue ensuite les groupements selon 'leur mesure de dispersion'. En ce qui nous concerne, nous nous intéresserons non pas aux

'groupements à distance' ou 'à contact artificiel', mais plutôt aux 'groupements rassemblés périodiquement', catégorie que l'auteur illustre, d'ailleurs, en donnant l'exemple des 'classes d'enseignement primaire et secondaire', puis nous verrons les 'groupements réunis de façon permanente' (Gurvitch, 1950, p.376).

Cependant, au-delà même de la classe scolaire, il nous semble que le collectif des enseignants constitue, lui aussi, un 'groupement rassemblé périodiquement', d'après les critères sur lesquels l'auteur se base pour identifier de tels groupes. Selon lui, ils 'accentuent le palier des règles, modèles, rôles réguliers ainsi que des organisations'. De plus, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, cet ensemble des enseignants du secondaire paraît constituer une 'communauté'. Or l'auteur précise qu'au sein du groupement défini ci-dessus 'tend à s'actualiser l'élément de communauté' (Gurvitch, 1950, p.376).

Ces groupements possèdent un rapport au temps particulier, selon G.Gurvitch:

Les groupements réunis périodiquement prennent conscience de leur temps, le saisissent et le perçoivent, mais ne cherchent ni à le symboliser ni à le conceptualiser. Ils font pour cela confiance à la société globale où ils sont intégrés et aux groupes permanents dont ils dépendent.. (Gurvitch, 1950, p.376)

Le groupe des enseignants d'un établissement secondaire donné, dans un pays donné, semble correspondre à ce type de groupements. Notons, au passage, l'importance qu'attache G.Gurvitch à tenir compte de la 'société globale' et des différentes appartenances sociales des membres du groupement, dans l'analyse du temps de ce dernier. Nous pensons également que c'est là un aspect très important pour notre étude comparative, à ne jamais négliger dans l'analyse des résultats observés en matière d'organisation du temps.

L'approche des groupements par l'auteur, selon 'la mesure de dispersion', permet également de souligner l'importance d'un autre groupe dont nous devons tenir compte dans notre recherche, car nous étudions les temps quels qu'ils soient, de travail et de non travail, des enseignants. Il s'agit de la famille, que G.Gurvitch classe parmi les 'groupements intimes réunis en permanence' tels 'les familles domestiques, les ménages, les petits hameaux, les pensionnats, les internats, les couvents, etc' (Gurvitch, 1950, p. 376). Le temps qui caractérise ce type de groupements, selon l'auteur, est un 'temps de battements irréguliers et de fluctuation intense' malgré une 'cadence apparemment régulière et plutôt lente' (Gurvitch, 1950, p.376).

Nous considérerons, dans notre étude des enseignants, les rythmes irréguliers auxquels ils peuvent être soumis selon leur situation familiale, et ceux parfois tout aussi imprévisibles de leur métier, et la façon dont ils parviennent à les accommoder entre eux.

G.Gurvitch repère aussi les 'groupements selon leur mode d'accès', ils peuvent être 'ouverts', 'clos' ou 'à accès conditionnel' (Gurvitch, 1950, p.377). Ce dernier type de groupements nous intéresse car il repose sur la 'cooptation fondée sur des épreuves, des diplômes, une appréciation des qualités professionnelles et morales'. Ceci caractérise la profession enseignante dans les deux pays, d'autant plus que les critères de distinction du temps de ce groupement, présentés par l'auteur, rejoignent les remarques faites plus haut à propos des temps des communautés. En effet, ces groupements 'prennent conscience du temps dans lequel ils vivent et cherchent à le maîtriser'. 'Cette maîtrise du temps consiste', selon G.Gurvitch, 'dans la périodicisation spécifique du temps: temps de la préparation de la carrière académique par exemple' (Gurvitch, 1950, p.378).

Enfin, il nous reste à voir le 'temps des groupements d'après leurs fonctions', qu'identifie G.Gurvitch, et parmi eux, notamment, les 'groupements de parenté'. Nous laisserons ici de côté les 'groupements d'affinité', les 'groupements d'activité économique', les 'groupements d'activité non lucrative' et les 'groupements mystico-extatiques', qui ne paraissent pas s'intégrer dans notre sujet.

La catégorie des 'groupements de parenté' comprend bien évidemment la famille, dans toutes ses dimensions. L'auteur souligne que:

lorsque dans un ménage les deux époux travaillent en dehors de la maison, le groupe familial a souvent tendance à se dissoudre en de simples rapports avec autrui, produisant un temps de battements irréguliers, à moins que leur temps ne dépende de celui des groupes où les époux se trouvent respectivement intégrés. (Gurvitch, 1950, p.379).

Il est intéressant de noter que ces remarques écrites en 1950 restent d'actualité dans certains ménages, aussi bien français qu'anglais. Nous tiendrons compte largement, dans notre étude, des connections et des influences réciproques des temps que les enseignants doivent combiner selon le type de travail du conjoint (homme ou femme), et de leur situation familiale (nombre et âge des enfants, par exemple).

Si, sur ce sujet, l'analyse de G.Gurvitch nous paraît pertinente concernant la famille, nous émettrons cependant quelques réserves sur les propos suivants: 'Les groupements de parenté ne prennent pas directement conscience de leur temps et ne

font aucun effort pour le maîtriser' (Gurvitch, 1950, p.379). De nos jours, nous aurions tendance à penser, au contraire, que la préoccupation du temps est devenue essentielle pour les individus, et que les familles rencontrent souvent des difficultés importantes étant donné la diversité des temps de chacun de leurs membres. Vue la cadence assez soutenue de la vie, à l'heure actuelle, nous sommes amenés à penser que les familles se trouvent dans l'obligation de tenter (tout au moins) de maîtriser leur temps, que ce soit entre leurs membres au quotidien ou, à plus long terme, en planifiant les naissances et autres événements, dans la mesure du possible.

Face à la complexité du temps social, G.Gurvitch, en suivant son analyse de la société, établit une typologie des temps sociaux, selon les différents niveaux, dont les 'paliers en profondeur', les 'cadres microsociaux' et les 'groupements particuliers'. Les temps identifiés caractérisent différents types de 'paliers', 'cadres' ou 'groupements', ce qui en révèle bien la complexité et la 'multiplicité'. Cependant, de nos jours, cette approche sociologique peut paraître trop déterministe. Il n'en reste pas moins que les enseignements issus du texte de G.Gurvitch seront utiles pour notre recherche, car il est souvent possible de considérer la catégorie des enseignants du secondaire comme appartenant à différents niveaux de la typologie gurvitchienne de la 'société globale'. Ainsi, les enseignants font partie de l'"appareil organisé" (un des 'paliers en profondeur') que constitue le système éducatif et l'établissement scolaire dans chaque pays. De même, ils forment une 'unité collective', une 'communauté', dans la mesure où ils travaillent dans un objectif commun. Mais, par ailleurs, chacun des enseignants est membre d'un autre type d'"unité collective" qu'est la famille et qui a une influence de taille sur leur organisation du temps en général. Du fait de ses appartenances sociales multiples, la population que nous nous proposons d'étudier ici peut faire l'objet de quelques analogies avec les analyses de G.Gurvitch.

Ainsi, nous pensons pouvoir, au cours de notre recherche, identifier les temps sociaux en fonction des caractéristiques que souligne l'auteur et qui nous semble en accord avec notre sujet. Par exemple, l'organisation du système scolaire et de l'établissement scolaire suppose des 'statuts' et des grades pour les enseignants, qui seront un des éléments déterminant leurs temps. A ces positions dans l'"appareil organisé" correspondent aussi des 'rôles sociaux' spécifiques, et certainement particuliers selon le pays considéré.

De même, ces organisations auxquelles appartiennent les enseignants,

recourent à des 'modèles, symboles, signaux, etc...' que nous devons identifier et dont nous déterminerons l'impact sur les temps des individus concernés.

Nous devons aussi considérer l'état des groupes familiaux, dans chaque pays, afin de voir quels sont les 'conduites' et les 'attitudes' ancrées dans les pratiques temporelles des enseignants et enseignantes, en France et en Grande-Bretagne. Ces termes 'comportements' et 'attitudes' sont aussi employés par les psychologues qui, à leur tour, se sont intéressés au temps et aux représentations que s'en font les individus. W.Grossin est l'un d'eux, et soutient, sur le temps, une thèse que nous nous proposons de présenter maintenant, parce qu'elle constitue une application des théories sur le temps présentées ici, pour une étude qualitative des temps de la vie quotidienne actuelle.

Une approche socio-psychologique du temps

W.Grossin cherche à établir des corrélations entre des situations et des comportements d'une part, et entre des comportements et des attitudes, d'autre part. Pour cela il s'appuie sur les définitions de ces états, proposées par la psychologie sociale et va s'en servir pour étudier les 'temps de la vie quotidienne'. Ainsi distingue-t-il les

comportements, manières d'être ou d'agir directement observables, manifestations immédiatement perceptibles de l'extérieur, (des) attitudes, non directement observables, qui sont, à la fois, des traits plus ou moins durables de la personne, (et) liées à des situations ou des objets déterminés. (Grossin, 1974).

L'attitude est alors 'acquise' et 'influçnable'. L'auteur s'interroge alors sur le sens des relations entre situations, comportements et attitudes, en ce qui concerne l'organisation du temps, en distinguant entre temps de travail et temps hors travail (temps personnels et temps de loisir).

Nous voyons bien, dans cette approche, l'influence de la psychologie qui centre l'objet de son étude sur le sujet, l'individu, en tant que personne avant tout. Personne dont les comportements et les attitudes pourront être expliquées par sa personnalité et, en partie, aussi, par les situations sociales dans lesquelles elle se trouve. Cette méthode d'analyse des temps se distingue de celle des sociologues, pour lesquels l'individu est, avant tout, envisagé à partir du groupe dont il fait partie. Par exemple, le sociologue se penchant sur l'organisation des temps, s'intéressera d'abord aux diverses appartenances sociales de l'individu pour

interroger, puis expliquer ses comportements et ses attitudes.

W. Grossin, cependant, tient compte, dans une certaine mesure, du contexte dans lequel il observe les individus dont il étudie les temps:

Faute de vivre dans le désert ou dans la caverne souterraine, les temps personnels s'inscrivent dans les temps sociaux qui sont essentiellement les temps de rencontres et de rythmes, même quand la contrainte n'apparaît pas. (Grossin, 1974, p 27)

Les 'temps sociaux' sont ceux fournis par la 'société', dans son ensemble, mais l'auteur ne distingue pas les diverses origines de ces temps, selon le sous-ensemble social qui les produit, tel que le milieu de travail, l'organisation dans laquelle s'effectue l'activité professionnelle, par exemple.

D'ailleurs, W. Grossin ne parle pas d'"appartenances sociales", mais de 'situations'. Le groupe social n'est donc pas, dans son approche, le facteur premier permettant de comprendre les comportements et les attitudes des individus. C'est la personne elle-même qui est considérée en premier lieu, mais dont on reconnaît qu'elle a des caractéristiques spécifiques qui la relie à d'autres. Ainsi, W. Grossin analyse les réponses à son questionnaire sur les temps selon les tranches d'âge des individus, selon leur sexe et leur profession.

Ce type d'études nous rappelle plusieurs éléments importants pour l'analyse des temps¹, comme nous l'avons vu à travers les théoriciens, philosophes et sociologues, du temps, ce concept est saisi, d'une part, par l'individu, par sa conscience, et d'autre part par l'être social qu'il est, c'est-à-dire faisant partie d'un et souvent de plusieurs groupes sociaux. Par conséquent, nous devons d'abord tenter d'observer objectivement quels sont les temps que vivent les personnes étudiées, puis nous intéresser aux perceptions et représentations qu'elles en ont.

Dans ses enquêtes sur les temps sociaux, W. Grossin distingue les 'temps extérieurs' des 'temps personnels' (Grossin, 1974), et avance que le mode de production industriel 'a séparé le temps de l'activité productive de la plupart des autres temps sociaux'. Les cadres temporels sont devenus plus rigides, selon lui, plus précis, aussi. Et cette rigidité et cette précision s'accompagnent d'un compartimentage interne des cadres temporels de travail, qui eux se trouvent renforcés. Dans le cadre de notre recherche sur les enseignants, nous pensons que cette façon de penser les temps sociaux peut être nuancée, notamment du fait que le travail professionnel des enseignants, quel que soit le pays de type industriel

1 .Voir la première partie de ce chapitre.

considéré, comprend, à la fois, un cadre temporel bien défini par l'emploi du temps scolaire, et un temps moins "compartimenté", moins rigide que les enseignants sont libres de placer dans la journée, où ils le désirent. W.Grossin évoque la notion de 'temps indifférencié' pour désigner, selon le terme employé en ethnologie, 'l'association à peu près complète de la vie sociale à la vie productive.' Cette représentation du temps aurait, d'après l'auteur des conséquences sur les valeurs, dans la vie sociale et dans la vie individuelle. Elle entraînerait la croyance en l'existence d'un 'temps *en soi*', temps homogène, continu, qui domine la vie de travail et que l'individu doit remplir, utiliser et auxquels il lui faut se soumettre'. Ce temps quantitatif, mesuré par l'horloge, deviendrait le 'temps de référence'.

Ainsi, l'individu subit le temps extérieur de la production au lieu de produire ce temps-là. Il désapprend la construction de son temps au cours de sa vie de travail et par voie de conséquence dans sa vie hors travail. (Grossin, 1974)

W.Grossin se place parmi les auteurs qui séparent le temps de travail du temps hors travail, et considère que la prépondérance des contraintes liées au temps de travail entraîne une 'détérioration des temps personnels'.

Par opposition au temps indifférencié, il qualifie d'"octroyé" le temps hors travail, qui est, à la fois, une 'compensation' et 'l'antinomie' du temps de l'activité productive. Cette vision des temps sociaux s'explique par l'approche psychologique de l'auteur qui s'intéresse à la personnalité de l'individu. Il écrit, d'ailleurs: 'l'activité atomisée par un temps haché, l'utilisation de l'homme dans un temps qu'il a cessé de régler lui-même, détruisent la personnalité'. (Grossin, 1974, p 392)

Nous n'adopterons pas cette approche, en tant que telle, mais ces résultats nous permettent de formuler deux hypothèses contraires, que nous nous proposons de vérifier, au cours de notre étude des enseignants du secondaire, en Angleterre. Soit, les enseignants ressentent la prépondérance du temps de travail sur leurs temps personnels, car ils ne peuvent considérer le travail terminé, une fois la journée à l'école terminée. Soit, la liberté d'organisation, relative, dont ils disposent vis-à-vis de leur temps de travail leur procure le sentiment de pouvoir préserver l'organisation de leurs temps personnels des contraintes du cadre temporel de travail.

Ces hypothèses sont envisageables, si nous considérons que la séparation entre temps de travail et temps hors travail est consciente de la part des individus.

En ce qui concerne les enseignants, nous pensons plutôt qu'il n'en est pas toujours ainsi, et que les deux sphères, de travail et de non travail, entretiennent des relations plus complexes, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement.

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté les approches du concept de temps qui nous paraissent les plus révélatrices pour notre recherche sur les enseignants du secondaire. H.Bergson se place en précurseur des sociologues qui se pencheront sur l'étude du 'temps' comme phénomène à part entière, comme représentation symbolique, tel que nous le percevons. E.Durkheim s'en fera, plus tard, l'écho, en insistant sur le fait que le temps est une expérience liée aux appartenances sociales des individus, qui leur fournissent des points de repère 'fixes et déterminés'. Les temps, selon H.Bergson sont également multiples, en raison de la pluralité des systèmes de référence qui entourent les individus. Idée de multiplicité que l'on retrouvera chez G.Gurvitch, et qu'il assortit d'une complexité liée aux différents niveaux sociaux observables.

En ce qui concerne les enseignants que nous nous proposons d'étudier, on peut distinguer plusieurs appartenances sociales, la famille, le collectif de travail des enseignants d'un même établissement, le sexe, ainsi que la société globale, et en particulier le système éducatif du pays. Nous verrons comment se coordonnent les diverses activités sociales liées à ces appartenances multiples des enseignants, ainsi que la façon dont est géré leur temps, au niveau national, local (de l'établissement scolaire), et quelles sont les comparaisons les plus intéressantes à faire entre la France et la Grande-Bretagne. Nous retiendrons de l'approche de W.Grossin l'importance à accorder aux comportements et attitudes, mais nous tenterons de les expliquer plutôt avec le regard du sociologue qu'avec celui du psychologue qui est le sien. Ainsi, nous considérons que les comportements et attitudes à l'égard du temps s'expliquent surtout par les groupes sociaux auxquels appartiennent les individus. Par ailleurs, le 'compartimentage' du temps de travail dans la société industrielle ne nous semble pas si marqué dans le cas des enseignants, en raison de la nature même de leur travail. A partir de cette assertion, nous formulons l'hypothèse selon laquelle le temps de travail des enseignants n'influe pas très fortement les autres temps de la vie quotidienne.

Les ouvrages de W. Grossin relatent des recherches de terrain, et sont, de ce fait, très intéressants du point de vue méthodologique, par la façon dont il étudie les temps des individus. C'est sa méthode que nous nous proposons de présenter,

dans le chapitre suivant, après avoir retracé l'historique des enquêtes statistiques sur l'utilisation du temps.

Chapitre 2: LES DIVERSES METHODOLOGIES D'ETUDE DES TEMPS SOCIAUX

Dans ce chapitre, nous présenterons les méthodologies utilisées en France dans les enquêtes sur l'utilisation des temps, depuis la naissance de ce type d'enquêtes. C'est à peu près à la même période qu'ont été menées les enquêtes sur les temps, en Grande-Bretagne. Des diverses méthodes employées en France, nous retiendrons les éléments qui, soit ont servi à élaborer notre propre méthodologie, soit seront utilisés comme outils d'analyse de nos résultats.

En commençant par l'histoire des enquêtes sur les temps, en France, nous signalerons les progrès successifs effectués par les statisticiens et chercheurs dans ce domaine. Puis nous présenterons quelques conclusions de W. Grossin sur la gestion du temps par les individus, car elles concernent directement une partie de notre sujet, à savoir la distinction entre les sexes dans l'utilisation du temps.

Historique des enquêtes sur l'utilisation des temps

Les premières enquêtes budgets-temps en France

Les enquêtes françaises de budgets-temps ont fleuri après la Seconde Guerre Mondiale et ont été menées, d'abord, par l'Institut National d'Etudes Démographiques (INED). J.Stoetzel, de l'INED, en publie certains résultats dans la revue *Population*, en 1948, sous le titre 'Une étude du budget-temps de la femme dans les agglomérations urbaines'. Cette enquête portait, en effet, sur les femmes mariées exerçant ou non une profession. Elle fut suivie par une deuxième étude dont A.Girard (INED) présente les résultats dans la même revue, sous le titre 'Le budget-temps de la femme mariée dans les agglomérations urbaines' (Girard, 1958). La première de ces deux enquêtes a mis en œuvre deux procédés: d'une part, les enquêtées devaient noter chaque soir le temps consacré à diverses occupations dont une liste leur était fournie; d'autre part un bulletin, chronométré de cinq minutes en cinq minutes, leur était remis, sur lequel les personnes devaient inscrire leurs diverses occupations en face de l'heure à laquelle elles les entreprenaient. En soustrayant les heures de début de deux occupations successives, on obtenait la durée de chaque activité. Pour la deuxième enquête citée ci-dessus, seul le deuxième

procédé avait été employé (la grille détaillée de la journée), pour tenter de saisir l'influence du statut matrimonial sur l'organisation du temps des citadines (Guilbert et al., 1965).

Nous remarquons, tout d'abord, que les enquêtes budgets-temps de ce type ont pour but de quantifier les heures passées par les femmes aux diverses activités (ou 'occupations', comme disent les démographes) de la vie quotidienne. Dans l'analyse des résultats, il s'est agi de comparer ces quantités d'heures entre les femmes, mariées ou célibataires, exerçant ou non une profession, avec ou sans enfants, et d'en déduire des typologies de comportements, selon les caractéristiques socio-démographiques des personnes enquêtées. L'étude sociologique des temps sociaux, s'appuyant sur des recherches empiriques, naissait.

Les premières enquêtes budget-temps portant sur les hommes et les femmes

D'autres enquêtes de budgets-temps ont suivi, notamment celle conduite par M. Guilbert, N. Lowit et J. Creusen (1965), d'octobre 1963 à janvier 1964, mais ont porté sur des populations plus larges. Cette dernière étudiait les budgets-temps des hommes et des femmes exerçant une profession, et s'adressait à des ménages dont la femme travaillait, à Paris ou en région parisienne. Trois catégories de ménages ont été retenues selon l'appartenance socio-professionnelle de la femme: ouvrière, employée, cadre ou exerçant une profession libérale. De plus, l'enquête ne comportait que des ménages ayant un ou deux enfants vivant à la maison. Ce genre d'échantillon paraît, à l'heure actuelle, assez restreint, voire de représentativité limitée, mais il faut garder présent à l'esprit que dans les années 60 les méthodes d'analyse étaient moins rapides et moins sophistiquées que celles que nous connaissons actuellement; les moyens, vu le coût des enquêtes, étaient sans doute aussi limités. Il n'en demeure pas moins que de telles études ont permis de faire progresser, non seulement la connaissance de l'utilisation du temps par les individus, dans une société au fort développement industriel, mais aussi d'améliorer les méthodes d'enquêtes sociologiques.

Nous remarquons que ces enquêtes sur l'utilisation du temps ont toutes portées, au début, sur les femmes. La justification la plus probable est l'intérêt porté, à cette époque-là, à la femme en tant que salariée, au même titre qu'un homme; le taux de féminisation du marché du travail a, en effet, augmenté

rapidement après la guerre. Ceci montre que bien avant la montée du féminisme de la fin des années 60 et le début des années 70, les démographes et les sociologues s'intéressaient déjà à ce qui sera appelé, plus tard, la double journée des femmes. C'est là un point important à souligner pour notre recherche, qui porte sur les enseignants, hommes et femmes, afin de voir, justement, si la comparaison des utilisations du temps entre les sexes, pour une même profession, peut être intéressante.

L'enquête menée en 1963-64 utilisait une méthodologie de recueil des données basée sur deux questionnaires que l'enquêteur distribuait, lors d'une première visite, aux personnes choisies. Ces questionnaires, sur 24 heures, étaient à remplir les jours suivants, un pour le mercredi, l'autre pour le dimanche, par chaque conjoint du ménage. Quatre documents étaient donc recueillis par ménage. La page centrale du questionnaire comportait une grille où figuraient d'une part une liste d'occupations et d'autre part toutes les heures, découpées en quarts d'heure. Les personnes devaient hachurer les cases correspondant à la durée et à l'occupation entreprise, les cumuls d'activités étant possibles.

Nous remarquons déjà une évolution dans la méthode de recueil des données par rapport aux études précédentes; les personnes remplissent les questionnaires au fur et à mesure qu'elles effectuent leurs activités tout au long de la journée, et non plus en fin de journée, ce qui limite les risques d'erreurs et d'oublis. Mais cette méthode renferme aussi ses effets pervers et peut entraîner, par exemple, un léger changement de comportement de la part de l'enquêté qui se concentre sur la grille à remplir pendant la journée, aux dépens de la spontanéité habituelle avec laquelle il effectue les activités.

Le procédé innovant de la grille présentant les occupations en rapport avec la journée, découpée en quarts d'heure, permettait aussi de totaliser le nombre d'heures consacrées à chacune des occupations, d'identifier les occupations et de voir quelles étaient celles qui se trouvaient cumulées à d'autres. Les auteurs de cette étude ont ainsi repéré des 'pôles' et des 'types de cumuls d'occupations'. Ceci n'était guère possible avec l'ancienne méthode, puisque les personnes enquêtées devaient inscrire le nombre d'heures qu'elles pensaient avoir consacré à chaque activité en face de la désignation de l'occupation. Il était plus difficile avec les deux parties du questionnaire de reconstituer intégralement le déroulement de la journée des individus.

Certaines activités, dites secondaires, sont en effet rarement pratiquées seules, mais très souvent en même temps qu'une ou plusieurs autres, ce sont des 'pôles' de cumul (comme l'écoute de la radio ou de disques, les activités ménagères, les activités concernant les enfants, ...). Par ailleurs, certaines activités sont souvent effectuées ensemble (par exemple, faire le ménage en écoutant la radio ou repasser en regardant la télévision, ou encore lire pendant le trajet).

Ces deux méthodologies ont l'avantage de vouloir quantifier le déroulement de la journée, et sont les prémices des reconstitutions d'emplois du temps élaborées par la suite. Nous retiendrons de ces études les grilles permettant de repérer à quel moment sont effectuées les occupations dans la journée, et l'importance des 'cumuls' d'activités, dans la vie quotidienne, notamment des femmes. Cette grille nous semble être un bon outil d'analyse des entretiens (accompagnés des questionnaires qu'ont préalablement remplis les personnes interrogées) pour essayer d'identifier l'emploi du temps des enseignants, voire même de distinguer entre hommes et femmes. Dans notre recherche nous attacherons, également, une attention toute particulière aux divers types de cumuls d'activités des enseignants, tant pendant leurs heures de travail que dans leur vie hors travail, et nous tenterons de mettre en évidence des différences entre hommes et femmes.

L'apparition des nomenclatures d'activités

D'autres enquêtes ont été menées par la suite par l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE), dans la deuxième moitié des années 60, telles celles de C.Goguel (en 1966) et de Y.Lemel (en 1967). La méthodologie employée dans ces deux études est la même: la personne choisie remplit un formulaire d'auto-enregistrement, distribué la veille par l'enquêteur; elle est interrogée le jour suivant la journée enregistrée, pour contrôler, corriger et compléter le questionnaire (interview récapitulative). Sur le questionnaire, la personne note ses activités dans l'ordre chronologique en précisant les heures et minutes de début et de fin, les lieux et les éventuelles compagnies, et ce pendant 24 heures, de 0 à minuit. Il n'est pas fourni de nomenclature des occupations aux enquêtés, le classement se fera par la suite lors de l'analyse des résultats.

La codification établit une distinction entre activités 'principales' et 'secondaires'. Pour en arriver à ce résultat, les chercheurs ont constaté que l'activité

journalière des individus était découpée en une série d'évènements successifs (Lemel, 1974), dont le nombre variait selon les contraintes pesant sur l'individu, d'une part, et selon la capacité de la personne à séparer ces événements, d'autre part. Les résultats apparaissent désormais comme subjectifs, malgré leur apparente objectivité mathématique. Et l'auteur d'argumenter que la manière dont les individus perçoivent et conçoivent leur journée est aussi soumise à des conditionnements sociaux. Ainsi, pour un individu, une activité sera *primaire*, car elle implique les autres et est continue lorsque les autres sont intermittentes, mais elle paraîtra secondaire à une autre personne. De ce fait, il devient alors possible d'identifier des budgets-temps, selon les caractéristiques socio-professionnelles des individus. Ceci représente une avancée notable dans l'histoire de la méthodologie des études sur l'utilisation du temps, car, au-delà de la simple quantification des heures par activité, il est possible de reconstituer un emploi du temps assez précis de la journée, et de distinguer les individus par catégories. Le temps ne se gère pas au hasard ou de façon personnelle et individuelle, mais la gestion du temps est bien un phénomène social, plus ou moins influencé par les appartenances sociales des individus et les contraintes qui leur sont liées.

Nous retiendrons, pour notre étude, l'importance de la subjectivité des résultats enregistrés, que nous tenterons de saisir, puis d'expliquer, en fonction des contraintes auxquelles sont soumises les personnes interrogées, et en tenant compte de leurs appartenances sociales et professionnelles.

Ces recherches ont aussi dégagé une nomenclature pratique des activités en dix grandes rubriques, dont nous nous inspirerons tout au long de notre analyse. Ces rubriques sont: le temps de travail et le temps lié (transport, pauses, etc); les travaux ménagers; les soins aux enfants; les achats de biens et services; les besoins privés; l'éducation permanente et la formation professionnelle; les activités et la participation civique et collective; les spectacles, divertissements et la vie sociale; les sports et loisirs actifs; les loisirs passifs. Par ailleurs, ces études distinguent quatre variables comme facteurs de différenciation entre les structures des emplois du temps des individus: le sexe, la présence des enfants, l'activité, et le jour de la semaine.

Dans le cas des enseignants, les rubriques citées plus haut pourront être affinées, puisque nous nous intéressons à une seule profession. Peut-être dégagerons-nous ainsi des comportements et activités propres aux enseignants du

secondaire? Nous vérifierons, également, si les variables de différenciation retenues dans les enquêtes budgets-temps par Y.Lemel sont discriminantes parmi les enseignants, et de quelle manière; il est possible aussi que nous trouvions d'autres variables propres aux enseignants.

Les enquêtes emploi du temps

La dernière génération d'enquêtes sur les emplois du temps, menées par l'INSEE, comprend deux grandes études, l'une faite en 1974-75, et l'autre en 1985-86, dont C. Roy relate les principaux résultats et analyses (Roy, 1981, 1984 et 1989). Les méthodologies mises en œuvre par l'INSEE s'affinent au fur et à mesure que les techniques progressent. Les échantillons représentatifs sont issus du dernier recensement national. L'étude est donc plus large et plus fiable, dans les limites de l'adéquation de tout échantillon avec la réalité. Le recueil de données s'effectue de façon similaire à celle employée par C.Goguel et Y.Lemel: l'enquêteur pose d'abord des questions d'ordre général sur les caractéristiques du ménage, puis choisit, par tirage au sort, une personne du ménage, qui devra remplir un questionnaire sur son emploi du temps de la journée suivant la première visite. L'enquêteur reviendra le surlendemain pour vérifier et compléter le questionnaire 'emploi du temps'. Mais une nouveauté est alors introduite par rapport aux enquêtes précédentes: l'enquêteur tend un troisième questionnaire à la personne, portant sur sa pratique habituelle de certaines activités. Le cumul des activités apparaît dans les résultats puisqu'ils sont la transcription de déclarations littérales. Les chercheurs distinguent, là aussi, des activités principales et des activités secondaires.

Ces enquêtes ont permis d'avoir une plus large connaissance de l'utilisation des temps par les individus que les précédentes, surtout du fait qu'elles concernent un échantillon représentatif de la population totale du pays âgée d'au moins 18 ans, tandis que les études antérieures ne portaient que sur une population limitée, par ses caractéristiques socio-démographiques, ou par son implantation géographique. Ces études récentes ont facilité également les comparaisons internationales sur les emplois du temps, notamment entre les pays occidentaux (Roy, 1990).

Du fait de l'ampleur des données recueillies, il semble que la typologie des temps selon les activités pratiquées, issue de l'analyse, se soit rétrécie, par rapport aux dix rubriques que distinguait Y.Lemel. C.Roy n'en compte que trois: le temps

physiologique (sommeil, repas, soins personnels), le temps contraint (travail professionnel, formation travail domestique) et le temps libre (loisirs, vie associative, vie sociale). Comme toute typologie, elle est réductrice, et le problème se pose de la définition de chaque catégorie. Les sociologues (comme N. Samuel, par exemple), non statisticiens, trouvent ce genre de classement trop arbitraire, et évoquent des enquêtes plus qualitatives pour relativiser et préciser les catégories retenues par ses derniers.

En ce qui concerne notre recherche, effectuée à une échelle bien moindre que celles de l'INSEE, notre préoccupation est autant d'obtenir des données quantitatives précises sur l'emploi du temps des enseignants, les activités qu'ils pratiquent et le temps qu'ils y consacrent, que de savoir comment ils perçoivent et gèrent leurs temps. Les études de l'INSEE nous ont permis de formuler des hypothèses à vérifier sur notre population, et nous ont fourni des outils tels, par exemple, les définitions des activités domestiques, du 'temps libre', etc, ainsi que les grilles d'emplois du temps à remplir par les personnes interrogées. De plus, l'un de nos objectifs est de mieux connaître l'utilisation du temps des enseignants, non seulement sur la journée, mais également sur la semaine, voire l'année. Pour tout cela le recours à l'entretien semi-directif nous est apparu indispensable.

Dans ses études sur le temps, W.Grossin utilise, à la fois, le questionnaire et l'entretien pour connaître le nombre d'heures de travail et leurs représentations chez les individus. Bien que son approche soit trop centrée sur l'individu seulement pris séparément, et non selon ses appartenances sociales, nous retiendrons tout de même certains aspects du temps de travail de ses résultats.

Eléments de méthodologie issus des études de W.Grossin

Comme nous l'avions annoncé à la fin du premier chapitre, W.Grossin nous fournit de précieux outils d'analyse des temps, car, il dégage de son expérience en la matière, des définitions précises sur les termes que nous rencontrerons au cours de notre recherche. Nous pouvons repérer, avec lui, certaines caractéristiques des 'cadres temporels' (Grossin, 1969).

La durée du travail est une notion incontournable quand on s'intéresse au temps. Elle désigne, selon W.Grossin, ce qui se mesure objectivement, qui est la base de discussions et de revendications dans le monde du travail. Dans le cas des

enseignants anglais, elle correspond au nombre d'heures écoulées entre l'arrivée à l'école et le départ en fin de journée, étant donné qu'il n'y a pas d'interruption assez longue au moment du déjeuner pour permettre aux enseignants de rentrer chez eux. En fonction de cette durée, on peut évaluer la 'concentration' du temps de travail c'est-à-dire le rapport entre le temps de travail effectif et l'amplitude de la journée de travail. Cette concentration sera différente selon la durée laissée pour le déjeuner et les autres arrêts. Pour les enseignants, elle sera mesurée en fonction des pauses qui scandent la journée au collège (en milieu de matinée, au moment du repas, dans l'après-midi). Sur ce point il existe une différence de taille entre le découpage de la journée scolaire des Français et des Anglais, comme nous le verrons plus en détail par la suite.

Les 'cadences' de travail font aussi partie de la mesure du temps de travail, et sont, de plus, très importantes pour comprendre les représentations qu'en ont les individus. La cadence est 'la vitesse du mouvement, mesurée par la répétition des gestes ou des opérations dans une unité de temps donnée' (Grossin, 1969). Le travail des enseignants ne semble pas lié à ce type de cadence, observable surtout dans le monde industriel, mais plutôt à ce que les enseignants doivent faire pendant leurs séances de cours, et durant l'année scolaire, c'est-à-dire, en fonction du programme de travail qu'ils doivent suivre.

A ces cadences sont liés des rythmes correspondant à leur 'agencement', leur 'succession'. Ainsi, les rythmes des enseignants varient selon la période de l'année scolaire considérée, en fonction de la quantité et de la nature du travail qui leur est demandé (plus de préparations, plus de corrections, avant ou après les examens).

L'horaire, enfin, 'délimite la durée du travail dans l'écoulement quotidien du temps' (Grossin, 1969). Dans le cas des enseignants britanniques, il n'est pas si facile à déterminer, puisque, bien souvent, le travail se prolonge au-delà de la sortie du lieu de travail, de l'établissement scolaire. Ceci confirme la remarque de W.Grossin: c'est l'élément 'qualitatif' des cadres temporels. Ce sont, en effet, les individus eux-mêmes qui déclarent à quel moment s'arrête et commence leur temps de travail. Ces 'cadres temporels' possèdent aussi un certain degré de rigidité en fonction des exigences de ponctualité. Dans l'école ou collège, ces exigences seront définies par le chef d'établissement et le règlement intérieur.

Dans notre recherche, nous devons garder présent à l'esprit les contenus que nous donnons aux termes durée du travail, cadences, rythmes, horaires, afin de

pouvoir analyser la réalité des temps vécus par les enseignants anglais. Ceci nous permettra aussi de voir qu'elle est l'influence des cadres temporels du travail sur l'ensemble des temps de la vie des enseignants.

Quelques conclusions de W.Grossin sur l'utilisation du temps

W.Grossin a poursuivi ses enquêtes sur l'utilisation du temps, en affinant sa méthodologie, et en s'intéressant à différents groupes socio-professionnels. Ainsi relate-il dans un de ses ouvrages (Grossin, 1974) comment les ouvriers, les employés, les vigneron et les professeurs de lycée perçoivent et vivent 'les temps de la vie quotidienne'. Cette étude lui permet de se livrer à des comparaisons intéressantes, non seulement entre les différentes professions, mais également selon l'âge et le sexe de ces personnes. Ses objectifs étaient de connaître les emplois du temps des individus, mais aussi leurs comportements vis-à-vis du temps (être toujours pressé ou s'ennuyer), de ses manifestations (se référer plutôt au présent ou au passé) et des instruments dont on dispose pour le mesurer (utilisation de la montre et du réveil-matin).

En l'occurrence, ses conclusions nous semblent intéressantes pour ce qui concerne la comparaison hommes-femmes, d'une part, et le temps des professeurs de lycée et leurs représentations, d'autre part.

Le caractère sexué du temps

Parmi sa population d'enquête, W.Grossin constate certaines similitudes entre les hommes et les femmes. Celles-ci ont des durées de travail à peu près analogues, dans les catégories socio-professionnelles étudiées. Les comportements à l'égard des heures du coucher, des repas du soir et du lever sont peu différents entre les hommes et les femmes, quoique chez celles-ci elles soient plus irrégulières. Autant les hommes que les femmes trouvent désagréable de perdre du temps; de même il n'existe pas de différence selon le sexe, à propos des opinions sur la réduction de la durée du travail dans quinze ans, l'allongement des congés payés et l'avancement de l'âge de la retraite. Tous sont favorables à ces tendances.

Mais les différences entre les sexes sont plus nombreuses que les similitudes. En effet, l'auteur note que les femmes sont moins absentes du domicile que les

hommes, bien qu'elles travaillent plus souvent que les hommes, plus de 40 heures et plus de 45 heures. Elles rentrent plus souvent le plus rapidement possible à la maison, et réduisent le temps de repos à midi pour des contraintes familiales et le ménage. A ces comportements s'ajoute l'utilisation plus fréquente chez les femmes de la montre (et sa consultation) et du réveil-matin.

Au niveau des représentations du temps des femmes, W.Grossin écrit que 'du fait de leurs occupations professionnelles et familiales, elles vivent dans un temps plus serré que celui des hommes, en général, et dans une plus grande hâte' (Grossin, 1974, p 78). Cette assertion nous semble, aujourd'hui, toujours d'actualité pour les femmes actives, qui sont aussi de plus en plus nombreuses. Nous pensons que cela se vérifiera aisément pour notre population d'enseignantes. Si les femmes, selon les résultats de l'enquête de W.Grossin (Grossin, 1974), ont moins souvent que les hommes un programme précis, en dehors de leur occupation professionnelle, et plus souvent pas de programme du tout, elles effectuent, cependant, les besognes journalières par habitude et souvent régulièrement. Cette régularité est nécessaire pour certaines tâches, tandis que d'autres peuvent être repoussées. Les femmes ont donc, à la fois, des attitudes routinières, notamment pour le travail domestique, et une non organisation apparente pour les tâches qu'elles ne planifient pas, ou ne le font pas consciemment. Elles aiment aussi plus l'imprévu, en général, que les hommes, selon l'auteur. Paradoxalement, si elles éprouvent plus l'ennui que les hommes ce n'est pas par désœuvrement. Peut-être est-ce parce qu'une baisse de leur rythme effréné quotidien leur donne une sensation de vide, ou parce qu'elles apprécient plus que les hommes l'imprévu, l'ennui étant alors l'expression d'un manque d'originalité, de changement dans leur vie quotidienne?

Une majorité de femmes interrogées par W.Grossin veulent plus souvent que les hommes avoir plus de loisirs, et travailler moins. Elles font plusieurs choses en même temps, plus souvent que les hommes, et ont plus d'inquiétude et de soucis. Les perceptions des individus en ce qui concerne le temps varie donc nettement selon le sexe.

Dans le cas des enseignants étudiés, nous supposons qu'il en est de même, les différences relevées pourraient être observées parmi des personnes exerçant la même profession, dans le même pays. Il est vrai que nous nous intéressons, ici, surtout aux enseignants du secondaire anglais, mais nous supposons que, à ce

niveau, la France et la Grande-Bretagne sont comparables, en tant que sociétés aux situations socio-économiques similaires.

W.Grossin relate également les comportements et les représentations des temps des professeurs de lycée, dans son enquête (Grossin, 1974), dont nous noterons quelques conclusions intéressantes dans le chapitre suivant. Dans l'immédiat, nous insisterons sur le fait que le temps est véritablement un phénomène social sexué, comme le montre aussi Daniel Mercure (Mercure, 1988).

D.Mercure s'érige contre les catégories habituellement utilisées pour analyser les temporalités des femmes, et s'oppose ainsi, en quelque sorte, à certaines des méthodes et des conclusions de W.Grossin, que nous avons vues précédemment. En effet, celui-là réfute les études postulant la séparation des champs d'activités et les espaces-temps. Pour les femmes, la question se pose de savoir s'il est possible de différencier aussi nettement les sphères d'activités. Selon D.Mercure: 'Les temps vécus impliquent la rencontre de sphères d'activité à temporalité spécifique chez nombre de femmes' (Mercure, 1988). L'auteur ajoute qu'il existe une forte interdépendance, chez les femmes salariées, du déroulement de l'activité professionnelle et de celle de la vie familiale, ce qui entraîne une plus grande compénétration dans leur vie quotidienne entre les différents espaces-temps. De plus, il existe aussi, au sein du travail domestique une interpénétration entre les divers types d'activités (Haicault, 1982). Et D.Mercure de conclure que la temporalité des femmes est, à la fois, 'englobante et largement indifférenciée'. D'après l'auteur, les études basées sur la séparation des sphères d'activités, selon le modèle masculin, esquivent toute la complexité de la temporalité vécue par les femmes, puisque leurs temps reposent en fait sur une autre logique que celles des temps des hommes (Mercure, 1988).

Dans le cas de notre recherche, à caractère qualitatif, ces remarques semblent pertinentes et seront prises en compte dans notre analyse des temps et de leurs représentations chez les enseignantes anglaises, qui, bien qu'elles exercent le même métier que leurs collègues, ne sont pas soumises aux mêmes contraintes dans la sphère sociale et domestique. Il sera d'ailleurs intéressant, à ce propos, de comparer, dans notre étude, les résultats obtenus pour les enseignantes dont le conjoint est également enseignant et les autres. Nous retiendrons ces propos conclusifs de D.Mercure:

La temporalité -qui est l'expérience réelle du temps- est essentiellement un construit dont les formes de complexité dépassent la géométrie des

espaces-temps. (Mercure, 1988)

Cette temporalité, selon l'auteur est 'plus un processus qu'un état', car elle est 'à la recherche de son espace-temps et de sa connaissance'. C'est pourquoi il importe d'identifier les 'divers modes de reconstruction du temps' quand on analyse les temps des femmes.

Dans ce deuxième chapitre, nous avons vu quels éléments des enquêtes sur l'utilisation du temps réalisées depuis une cinquantaine d'années, pouvaient être utiles à notre étude. Dans le cadre de notre recherche, nous utiliserons la grille des occupations en rapport avec les heures de la journée, pour reconstituer l'emploi du temps des enseignants, à l'aide de questionnaires et d'entretiens, le cas échéant. Ceci nous permettra de distinguer les cumuls d'activités les plus fréquents chez ce type de personnes, et de mettre en évidence des occupations-pôles qui sont le plus souvent associées à d'autres, et à quel moment de la journée ou de la semaine elles le sont.

Dans notre enquête, nous n'avons pas fourni de liste des activités, a priori, mais nous opérerons un classement des occupations à partir des résultats obtenus dans les questionnaires et les entretiens. Peut-être pourrons-nous, alors identifier des activités 'principales' et 'secondaires', de même que dans les enquêtes de l'INSEE. Nous retiendrons surtout de ces dernières, qu'il est indispensable de prendre en compte, dans une certaine mesure, la subjectivité des individus interrogés, c'est-à-dire les contraintes extérieures et leur perception des événements.

Quant aux différentes rubriques d'activités dégagées des enquêtes budgets-temps, nous verrons si elles correspondent à celles évoquées par les enseignants. Il en ira de même des variables désignées par les sociologues de l'INSEE comme les facteurs déterminants du temps des individus (le sexe, la présence des enfants, l'activité et le jour de la semaine). Dans le cas des enseignants, nous remplacerons sans doute l'activité par le grade ou le statut détenu par la personne dans l'établissement scolaire. Mais peut-être observerons-nous d'autres différences concernant ces variables, propres aux enseignants du secondaire? Enfin, dans nos entretiens, nous avons pu recueillir des informations sur les pratiques habituelles des individus, qui complètent avantageusement celles recueillies par le questionnaire.

Nous retiendrons des propos de W.Grossin, cités dans ce chapitre, l'importance à accorder, dans notre analyse, à la subjectivité des individus, à leur

façon de percevoir les cadres temporels dans lesquels ils vivent, tout en gardant en mémoire les définitions, appropriées à notre objet, des termes utilisés pour désigner les différents aspects vécus du temps (durée du travail, cadences, rythmes, horaires). Par ailleurs, son étude nous a montré l'importance à accorder au caractère sexué du temps, puisque des différences de taille sont observables entre hommes et femmes, tant sur le plan des temps vécus que des représentations de ces temps.

Les propos de D.Mercure donnent une bonne lecture critique des techniques et des conclusions de W.Grossin, que nous devons relativiser. En effet, D.Mercure insiste sur le fait que les théories sous-jacentes à ce type d'études séparent de façon trop arbitraire les sphères d'activité, d'après un découpage masculin du temps, et qu'il s'agit donc d'examiner les temporalités féminines dans leur complexité et d'en étudier les constructions propres.

Comme nous l'avions annoncé plus haut en relatant les résultats de W.Grossin, nous allons, dans le troisième chapitre, faire état des conclusions de cet auteur en ce qui concerne l'utilisation que font les professeurs de lycée français de leurs temps. Ceci nous amènera à examiner en quoi consistent réellement les temps des enseignants du secondaire que nous nous proposons d'observer, et en particulier ceux des enseignants anglais.

DEUXIEME PARTIE: LES TEMPS DES ENSEIGNANTS BRITANNIQUES

Après avoir présenté, dans la première partie de notre travail, l'approche du concept de temps que nous souhaitons adopter, et la façon dont nous entendons le faire, nous devons nous concentrer sur la population choisie et ses temps. C'est l'objet de cette deuxième partie, dans laquelle nous traiterons des temps des enseignants britanniques et des facteurs influençant ces temps.

Comme le montrent les enquêtes comparatives sur les budgets-temps, l'organisation du temps varie d'un pays à l'autre, et selon le sexe. Nous supposons que ceci est valable pour les enseignants français et anglais, qui ne gèrent pas leurs temps de la même façon. Nous verrons ici quelles sont les différences et leurs principales causes. Pour cela nous déciderons, en le justifiant, d'un découpage du temps facilitant l'analyse des données recueillies.

Puisque nous considérons une profession particulière, nous supposons aussi que les caractéristiques de celle-ci influent sur la gestion du temps des individus qui l'exercent. Ces structures temporelles propres à la profession se superposent aux rythmes temporels du pays en général. Ces observations sont indispensables à une approche sociologique de l'organisation du temps des enseignants telle que nous l'entendons.

Chapitre 3: L'ETUDE DES TEMPS D'UNE PROFESSION PARTICULIERE, ENSEIGNANT, EN GRANDE-BRETAGNE

Dans ce chapitre, nous verrons quels sont les résultats issus des enquêtes budgets-temps concernant la France et la Grande-Bretagne. Ces données d'ordre général sont le point de départ de nos hypothèses sur la gestion des temps professionnel et non professionnel des enseignants, que nous définirons, et des différences entre hommes et femmes de cette profession. Nous verrons, ensuite, comment se découpe le temps de ces enseignants selon le système temporel du pays et les rythmes scolaires. D'autres facteurs extérieurs influencent aussi le temps des enseignants et sa gestion, tels que le déroulement de l'année scolaire et les caractéristiques de la profession (le système de formation et d'embauche, les conditions d'emploi et de promotion).

Une comparaison quantitative des temps français et anglais des hommes et des femmes

Les études faites sur les emplois du temps illustrent les différences de gestion du temps entre la France et le Royaume-Uni, d'une part, et entre les sexes, d'autre part (C.Roy, 1990).

Tableau 1: Nombre d'heures hebdomadaire des hommes et des femmes consacré aux différents temps.

	Royaume-Uni (1984)		France (1986)	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
actifs à temps plein:				
temps professionnel	43.4	40.1	44.9	40.1
temps domestique	13.0	18.9	16.5	27.7
temps libre	38.1	35.1	35.6	27.7
actifs à temps partiel:				
temps professionnel	27.6	20.1	33.3	25.8
temps domestique	18.1	36.9	13.4	36.0
temps libre	48.3	36.0	47.3	32.1

Source: C.Roy *Données Sociales*, 1990, p.224.

Le tableau 1 montre qu'il existe des différences dans la répartition des 'temps' définis par C. Roy, d'une part entre les hommes et les femmes dans chacun des pays, et d'autre part entre la France et le Royaume-Uni pour chacun des sexes. En comparant la différence de répartition du nombre d'heures entre les trois types de temps mis en évidence ici pour les femmes en France et au Royaume-Uni, nous remarquons que le temps professionnel des femmes à temps partiel est plus long en France qu'au Royaume-Uni. Cela ne modifie pas le temps investi dans le travail domestique, qui est semblable pour les femmes à temps partiel dans les deux pays (36.9 heures au Royaume-Uni et 36 heures en France). Il en résulte alors un temps libre plus important pour les Anglaises que pour les Françaises travaillant à temps partiel.

La différence de répartition du temps hors travail entre les femmes anglaises et françaises travaillant à temps partiel semble donc dépendre, pour une part, du nombre d'heures de travail professionnel.

Si nous observons maintenant la répartition du temps pour les femmes actives à temps plein, les différences ont une autre origine puisque le temps professionnel est le même en France et au Royaume-Uni. Les Françaises consacrent plus de temps au travail domestique que les Anglaises, qui, en revanche, ont un temps libre plus long (35,1 heures au Royaume-Uni, contre 27,7 heures en France). Cette dernière remarque laisse supposer que les femmes ont des attitudes différentes face à leur gestion du temps, en France et au Royaume-Uni, à temps professionnel égal.

Quand le temps professionnel est réduit (travail à temps partiel), les Anglaises ont un temps libre à peu près équivalent à celui des Anglaises travaillant à temps plein, mais leur temps domestique est nettement plus important que pour les actives à temps plein. Ceci est sans doute dû au fait que les Anglaises tendent à travailler à temps partiel quand elles ont des enfants jeunes à charge; leur plus grand investissement en temps domestique devient, en quelque sorte, la motivation du travail à temps partiel.

Les raisons de la préférence pour ce type de travail sont-elles différentes pour les femmes françaises? Cela n'est pas certain, étant donné que ces dernières consacrent le même nombre d'heures au travail domestique que leurs homologues britanniques à temps partiel.

Nous retiendrons de ces remarques, pour notre recherche, que les femmes

travaillant à temps plein en France consacrent plus de temps au travail domestique que les Anglaises. Cette répartition entre temps libre et temps domestique laisse supposer des attitudes différentes de la part de ces femmes en France et au Royaume-Uni. Pour être plus précis, il faudrait relativiser ces observations concernant les femmes travaillant à temps partiel en fonction de leur âge, de leur statut matrimonial et du nombre d'enfants.

Les femmes anglaises veulent-elles se dégager plus de temps libre que les femmes françaises? Ou font-elles moins de travail domestique? Ou bien sont-elles plus aidées par leurs conjoints que les Françaises? Ou encore, délèguent-elles ce travail domestique à d'autres personnes?

Ces questions nous invitent à nous pencher sur la répartition du temps des hommes dans les deux pays. Si nous comparons la gestion du temps des hommes anglais et français, travaillant à temps plein, nous remarquons que le temps professionnel est légèrement plus élevé pour les Français que pour les Anglais, mais, surtout, que l'écart est assez grand entre le temps domestique des hommes anglais et français; le temps domestique, plus grand pour les hommes français, s'accompagne d'un temps libre plus faible que les hommes anglais. Ces remarques laissent supposer qu'il existe une répartition du temps consacré aux diverses activités de la vie quotidienne différente entre les hommes anglais et français, travaillant à temps plein. La priorité semble être donnée au temps libre, par les hommes britanniques, plus que par les hommes français.

Si nous comparons, de même, la gestion du temps des hommes français et anglais travaillant à temps partiel, nous pouvons voir que le temps professionnel est moins important au Royaume-Uni qu'en France; tandis que le temps domestique des hommes travaillant à temps partiel est plus long pour les Anglais que pour les Français, et que le temps libre des Anglais est aussi plus important que celui des hommes français. Il semble que le temps dégagé du travail professionnel par les hommes anglais travaillant à temps partiel soit investi, en grande partie, dans le travail domestique, et, pour une plus faible part seulement, dans le temps libre. Lorsqu'ils disposent de plus de temps en dehors de leur travail (grâce au temps partiel), les hommes anglais semblent augmenter leur temps domestique en même temps que leur temps libre, ce qui n'est pas le cas des hommes français. Cette hypothèse est renforcée par la comparaison de la répartition des temps des hommes français et britanniques, entre actifs à temps plein et à temps partiel. En effet, si les

hommes anglais et français se dégagent presque autant de temps libre quand ils travaillent à temps partiel, en revanche, les Anglais, dans ce type de temps de travail, consacrent plus de temps au travail domestique que leurs compatriotes travaillant à temps plein. Tandis que les Français qui travaillent à temps partiel, au contraire, consacrent moins d'heures au temps domestique que ceux travaillant à temps plein.

Ces remarques révèlent donc des pratiques différentes de la part des hommes, vis-à-vis du temps domestique et du temps libre, selon le pays, et en fonction de leur type de temps de travail. En rapprochant ces observations sur la répartition des temps des hommes, de celles faites plus haut concernant les femmes, dans les deux pays, nous notons que, si la différence de répartition des temps entre les sexes s'effectue dans le même sens, en France et au Royaume-Uni, pour les actifs à temps plein, il existe, tout de même, des nuances dans les proportions des différents temps étudiés. Ainsi, parmi les actifs à temps plein, les hommes anglais et français, et les femmes anglaises consacrent un nombre d'heures plus grand au temps libre qu'au temps domestique, tandis que les femmes françaises répartissent leurs heures de façon égale entre ces deux types de temps. De ce fait, l'écart de temps libre entre les hommes et les femmes est plus faible au Royaume-Uni qu'en France.

Ceci révèle donc une gestion du temps différente selon les pays, doublée d'attitudes dissemblables entre les hommes et les femmes. Ces observations nous incitent, alors, à penser que la comparaison internationale de la gestion du temps des femmes doit prendre en considération, à la fois, la répartition des tâches entre les sexes et les modalités de travail en vigueur dans chaque pays considéré (réglementation du travail à temps partiel, horaires habituels de travail, etc...). Par exemple, si les femmes britanniques travaillent d'autant plus souvent à temps partiel qu'elles ont des obligations domestiques importantes, ceci est dû en grande partie aux conditions légales d'emploi dans ce type de travail, et au manque d'infrastructures au Royaume-Uni (permettant aux femmes de concilier un emploi à temps plein et leur vie familiale) (Hantrais, 1991).

Nous pensons, néanmoins, que ce type d'observations doit être nuancé selon la catégorie professionnelle des femmes étudiées. Dans notre recherche, nous tenterons de mettre en évidence la façon dont une profession dite 'féminine' (parce que fortement féminisée depuis une trentaine d'années, dans les deux pays étudiés)

telle que l'enseignement dans le secondaire, peut donner lieu à des attitudes spécifiques, en matière de gestion du temps, du fait des facilités qu'elle offre aux femmes de la profession en France comme en Angleterre, bien que de façon différente dans chaque pays pour gérer les différents temps sociaux.

Les possibilités offertes par la profession pour les femmes enseignantes résident dans la plus grande adéquation possible entre les horaires de travail et les impératifs de la vie hors travail, dont, notamment, la famille et les enfants occupent une large part. Nous supposons que la profession enseignante permet aux femmes de mieux gérer ce problème en raison, notamment, de la similitude de leurs heures de travail avec celles de leurs enfants d'âge scolaire. En Grande-Bretagne, nous verrons que les horaires des enseignants sont assez semblables à ceux des enfants, mais différent en ce qui concerne la fin de la journée, plus tardive pour les enseignants que pour les élèves.

Néanmoins, le problème de la garde des enfants d'âge pré-scolaire ne se pose pas dans les mêmes termes, pour ces femmes, dans les deux pays, du fait des infrastructures en place (crèches, jardins d'enfants, écoles maternelles). Le temps des enseignantes s'en trouvera certainement affecté, dans la gestion des activités quotidiennes. Afin de mieux cerner l'organisation du temps des enseignants, nous choisissons de le découper en plusieurs catégories, selon les activités pratiquées. Comme toute nomenclature de ce genre, elle n'est pas satisfaisante, car certaines tâches seront difficiles à classer dans les rubriques définies, en raison de l'interprétation que l'on en fait.

Définitions des temps professionnel et non professionnel des enseignants dans notre étude

Le problème se pose d'identifier des 'temps professionnel' (de travail) et 'non professionnel' (hors travail), dans le cas des enseignants, en l'occurrence britanniques.

Le temps professionnel, comme le temps non professionnel, est, selon nous, saisissable, d'une part, dans un espace professionnel et son rapport à la société, propres à chaque pays, et d'autre part, par les rapports sociaux de sexe, en vigueur dans le pays.

Le temps professionnel des enseignants

En nous référant à P. Naville (1972) nous tenterons ici d'identifier le temps professionnel des enseignants en examinant quelle utilisation ils en font, c'est-à-dire l'occupation de ce temps, selon les activités qui s'y inscrivent.

Le temps de travail des enseignants prend, alors, deux dimensions à deux modalités, selon qu'il englobe des activités d'enseignement ou hors enseignement, effectuées soit en présence des élèves, soit sans les élèves. Ces deux volets du travail de l'enseignant se croisent pour donner quatre types de temps de travail: celui passé à l'enseignement en présence des élèves (heures de cours), le temps relatif à l'enseignement, mais en l'absence des élèves (conseils de professeurs et de classe, réunions avec les parents, avec les autres professeurs, avec l'administration), le temps hors enseignement proprement dit, passé en présence des élèves (activités périscolaires, discipline, surveillance de la classe d'un collègue absent, faire l'appel des élèves et leur faire justifier les absences), enfin, le temps hors enseignement, sans les élèves, consacré, par exemple, aux corrections et notations des copies, aux rapports (reports) à faire sur les élèves.

Ce dernier type de temps comprenant les activités 'hors enseignement' se distingue du temps de travail rémunéré, mais de façon différente dans les deux pays considérés, car ce dernier est défini dans un contrat en Angleterre, et par le grade de l'enseignant en France (agrégé, certifié, PEGC, etc).

Il est possible de contourner la difficulté du repérage du temps de travail, liée à la différence de statut des enseignants en France et en Grande-Bretagne, en abordant le 'temps professionnel' par l'occupation qui en est faite, c'est-à-dire par les activités citées. Cette terminologie employée pour distinguer les différents temps des enseignants a été faite avant que nous effectuions l'enquête empirique en Grande-Bretagne, mais s'inspirait déjà de nos observations dans des établissements britanniques. Il est intéressant de noter qu'elle se trouve tout de même très empreinte de notre culture française, si on la compare à la typologie utilisée dans une enquête britannique récente d'un syndicat d'enseignants sur la 'charge de travail des enseignants d'établissements secondaires' (Campbell, Neill, 1990). Les auteurs utilisent un codage des activités professionnelles des enseignants, réparties en quatre catégories, proches de celle que nous venons de définir, avec quelques nuances cependant. 'Teaching' est l'ensemble des tâches liées à l'enseignement,

pendant le temps passé en contact avec les élèves (enseignement de la matière principale de l'enseignant, enseignement d'autres matières, évaluation et rapport pour le programme national effectué pendant les cours, évaluation et tests pendant les séances de cours, hormis l'évaluation pour le programme national). Cette catégorie se rapproche de notre première rubrique (temps passé à l'enseignement en présence des élèves). La deuxième catégorie identifiée par les enquêteurs, 'preparation/marking' (préparations, corrections), comprend les activités effectuées en dehors de la présence des élèves, mais liées à leur travail (préparer et planifier la progression des cours, organiser la classe et le matériel nécessaire, corrections et notation, résultats, organiser des visites, des voyages). Ceci correspond à ce que nous avons décrit comme le temps hors enseignement passé sans les élèves. Les autres catégories que nous avons définies s'inscrivent toutes les deux dans la rubrique intitulée 'administration', dans l'enquête du syndicat d'enseignants anglais. Il s'agit des tâches relatives à l'enseignement, sans contact avec les élèves (réunions entre professeurs, avec la direction ou les parents), et du temps hors enseignement consacré à des activités périscolaires en contact avec les élèves. Mais dans l'enquête faite par le syndicat, la rubrique 'administration' comprend d'autres tâches qui n'existent pas pour les enseignants français. C'est ici que nous pouvons mesurer l'impact conscient de notre socialisation sur notre perception du métier d'enseignant.

Cette catégorie, pour les enseignants britanniques, englobe aussi le travail administratif nécessaire à la bonne gestion de chaque 'department' (département par matière enseignée), l'organisation des examens, la discipline et l'assistance auprès des élèves, la surveillance des élèves avant et après les cours, la présence et la participation aux 'assemblies' (assemblées matinales de tous les élèves de l'établissement, au contenu moral), les pauses avec ou sans travail, le temps sans le contact avec les élèves, sans travail. Enfin, les enquêteurs désignent une quatrième catégorie sous le nom de 'other activities' (autres activités), telles que la présence à des réunions du conseil des gouverneurs de l'établissement ('governing body'), le travail dans des équipes sportives, de théâtre, des orchestres, en dehors de l'emploi du temps. Ce sont, en quelque sorte ce que nous appelons les activités périscolaires, mais non comprises dans l'emploi du temps, hors en Grande-Bretagne, ces activités sont souvent incluses dans le temps scolaire, au moment de la pause du repas par exemple, alors qu'en France, il n'est prévu que peu d'heures

dans les emplois du temps pour ces activités. Etant donné les activités que comprend le temps professionnel en dehors des cours, le temps qui y est consacré peut varier selon le sexe des enseignants, en fonction du temps que leur demandent, par ailleurs, les activités familiales et domestiques. Comme nous l'avons vu au niveau national, en France et en Grande-Bretagne, les femmes consacrent plus de temps au travail domestique que les hommes.

Nous remarquons donc que le métier n'a pas tout à fait le même contenu selon le pays, et qu'il est parfois difficile, pour le chercheur, de se soustraire à sa culture pour se plonger dans une autre façon de penser le métier d'enseignant. Après le temps professionnel, il nous reste à préciser ce que nous incluons dans le temps non professionnel.

Le temps non professionnel des enseignants

En ce qui concerne le temps non professionnel, hors travail (par opposition au "temps de travail" tel que nous l'avons identifié précédemment), là encore nous attacherons un intérêt particulier à l'observation des pratiques et des représentations, au lieu de définir les temps hors travail a priori.

Notre approche de ce type de temps multiforme s'inscrira, cependant toujours dans les espaces que nous avons délimités, selon les rapports sociaux de sexe, et selon le rapport professionnel propre à la profession enseignante, dans chaque pays. Cette démarche découle, aussi, des analyses faites des enquêtes emploi du temps, montrant une occupation du temps différente selon le sexe et le pays (Roy, 1989 et 1990). En termes de rapport professionnel, lié à l'enseignement secondaire, un certain nombre de facteurs d'ordre conjoncturel influent sur ce temps non professionnel: la reconnaissance sociale de cette profession, le niveau de rémunération par rapport aux autres professions, dans chaque pays. Selon le pays considéré, les rapports de sexes varient en fonction de plusieurs critères: le rôle de la femme dans la famille, la situation de la femme salariée, à temps plein et à temps partiel, dans chaque société.

En Grande-Bretagne, nous tenterons d'identifier, pour la profession considérée, l'utilisation faite du temps hors travail. Distingue-t-on, en effet, pour les enseignants, des pratiques et des temporalités spécifiques concernant le temps de travail domestique, le temps de loisirs? Ces spécificités sont-elles liées à la

profession, ou au sexe?

La classification que nous proposons ici du temps des enseignants permettra, nous l'espérons, de répondre à ces questions, tout au moins en ce qui concerne notre échantillon, en Grande-Bretagne. Cette approche des différents temps laisse une grande flexibilité d'interprétation, selon les résultats obtenus au cours de l'enquête, et ne constitue en aucun cas un cadre rigide d'analyse. Cette méthode d'appréhension de l'organisation des temps des enseignants, dans les deux pays, permet notamment d'intégrer dans notre analyse la dimension spatiale des activités des enseignants. En effet, l'espace de leur temps professionnel varie selon que l'on considère que ce temps est passé avec les élèves ou non. Il en va de même pour le temps non professionnel, étant donné la diversité des tâches qu'il comprend.

Le temps non professionnel des enseignants britanniques nous sera donné au fur et à mesure de l'analyse des résultats de notre enquête par les propos des individus eux-mêmes, car chaque pays renferme son propre découpage temporel. En effet, les magasins n'ont pas les mêmes horaires en France et en Grande-Bretagne; mais cela dénote des habitudes et des mœurs profondément différentes. Ce sont ces comportements temporels différents que nous nous proposons d'étudier maintenant, à travers les propos de P.Clark, chercheur britannique spécialiste de l'utilisation du temps dans les organisations.

Le découpage du temps des enseignants en Grande-Bretagne et en France

P.Clark (1975) montre l'importance du facteur 'temps' dans le processus d'adoption de stratégies par des organisations telles que des entreprises, qui sont mises en œuvre par les décideurs devant s'adapter au contexte environnant à partir de leurs propres perceptions des points de repère et des durées des activités de l'organisation. L'entreprise ne possède donc pas une seule stratégie mais des 'systèmes de stratégies structurelles' qu'elle peut mettre en œuvre en fonction des conditions dans lesquelles elle évolue.

Pour P.Clark,

Time reckoning systems are incorporated into the concept of structural pose strategies in two ways. First, in their motivation and second, in their sequential unfolding.

Les systèmes de mesure du temps sont incorporés dans le concept de stratégies structurelles de deux façons. Premièrement, dans leur activation et, deuxièmement, dans leur déroulement séquentiel (Clark,

1975, p.28).

Ainsi les "systèmes de mesure du temps" occupent une place déterminante dans l'adoption et la mise en œuvre des stratégies de toute organisation sociale. Dans ce cas, pour saisir les attitudes structurelles des organisations, il importe d'identifier ces systèmes de mesure du temps et d'en saisir la portée sur l'ensemble des pratiques et des positions des membres de l'organisation. A partir de l'étude d'organisations diverses (supermarché, usine de production de sucre à partir de la betterave, etc), P.Clark présente les caractéristiques des systèmes de mesure du temps: 'Any time reckoning system contains two major components. First, there are particular events which are selected as benchmarks.' (Clark, 1979, p.28) . (Tout système de mesure du temps contient deux composantes principales. Premièrement, il y a des évènements qui sont sélectionnés comme points de repère.)

Ces points de repère peuvent être de nature différente selon l'organisation considérée: les sonneries des horloges publiques tous les quarts d'heure, et toutes les heures en sont une illustration, au même titre que les étapes de la maturation de la betterave sucrière.

The second component is that of the definitions of the intervals between the selected benchmarks. These intervals may be defined in a variety of ways, including for example, interpretations of the speed at which time passes. (Clark, 1979, p.28)

La seconde composante est celle des définitions des intervalles entre les points de repère retenus. Ces intervalles peuvent être définis de différentes façons, incluant, par exemple, les interprétations de la vitesse à laquelle le temps passe.

L'auteur a observé, par exemple, que les caissières de supermarché britanniques définissaient le jeudi comme un 'jour long' alors que le vendredi était perçu comme 'court', même si le nombre d'heures travaillées était plus important. La densité de l'affluence de la clientèle modifie donc la perception de l'intervalle entre le début et la fin de la journée de travail de ces membres de l'organisation sociale que constitue le supermarché.

P.Clark conclut alors:

...any social organization contains a multiplicity of time reckoning systems. These range from the individual time tables..., through those shared by groups like checkout operators in supermarkets, to those shared by several groups and a whole organization...the coordination, or, synchronization of social activities is dependent upon the interrelation between these various systems. (Clark, 1979, p.28)

...chaque organisation sociale contient une multiplicité de systèmes de calcul du temps. Ceux-ci s'étendent depuis les emplois du temps individuels... en passant par ceux partagés par des groupes comme les

caissières de supermarché, jusqu'à ceux partagés par plusieurs groupes et une organisation tout entière. ...la coordination, ou synchronisation, des activités sociales est dépendante de l'interrelation entre ces divers systèmes.

P.Clark nous donne ainsi des éléments d'analyse et de compréhension des activités d'un groupe donné, dans leur dimension temporelle; c'est-à-dire dans notre cas, les enseignants britanniques dans leur établissement secondaire et la société anglaise dans son ensemble. A partir des éléments de méthode présentés par P.Clark, nous identifions les 'points de repère' de la mesure du temps qui se trouvent dans l'entourage de la catégorie sociale observée, en comparant la France et la Grande-Bretagne.

Ces observations suggèrent des hypothèses quant aux pratiques et aux représentations de l'articulation des temps professionnels et non professionnels des enseignants, dans chaque pays. Avant de nous intéresser aux repères temporels spécifiques des enseignants du secondaire, nous devons considérer les découpages du temps d'ordre général, dans lesquels ils évoluent et qui diffèrent quelque peu selon le pays considéré.

Le système temporel du pays

Les enseignants subissent, au même titre que les autres habitants, des rythmes horaires propres à chaque pays. Ainsi, les boutiques et les services administratifs ferment leurs portes dès 16h ou 17h, voire même 15h30 pour les banques, tandis qu'en France, l'heure de fermeture est 19h (et un peu plus tôt pour les banques, entre 16h30 et 18h). Ces horaires de fermeture plus tardifs en France s'accompagnent d'une coupure entre 12h et 14h pour bon nombre de commerces et de services, alors que les Anglais font la journée continue. Mais il semble qu'en France aussi les boutiques tendent à adopter l'ouverture en continu dans la journée, et, notamment, les supermarchés et les commerces de grandes surfaces, dans les grandes agglomérations, à Paris, notamment, mais les petits commerces ferment encore.

Ces informations sont à garder présentes à l'esprit car elles font partie du contexte sociétal dans lequel nous observons les enseignants, dans chaque pays. En l'occurrence, ces horaires auront un effet sur l'organisation des activités de travail et hors travail des enseignants, et plus particulièrement en ce qui concerne les tâches

domestiques d'approvisionnement ou les démarches administratives inévitables à effectuer. Nous pensons que les structures temporelles propres à chaque pays déterminent, pour une part, la gestion des temps hors travail des enseignants, et par conséquent l'organisation de leurs activités professionnelles en dehors des heures de cours. Ainsi, l'articulation entre les différents temps professionnels et non professionnels sera également partiellement dépendante des structures temporelles du pays considéré.

A ce système d'horaires propres à chaque pays s'ajoutent, dans le cas des enseignants, les rythmes particuliers des établissements scolaires. La semaine de travail, bien qu'elle comprenne à peu près le même nombre d'heures, en France et en Grande-Bretagne, n'est pas organisée de la même manière dans les deux pays. La "semaine anglaise" de travail s'étend du lundi au vendredi inclus, sans interruption, dans la profession enseignante, comme dans beaucoup d'autres, à l'exception des emplois de services directs aux particuliers (commerces, restauration, transports, etc). En France, la journée de congé hebdomadaire obligatoire, en plus du repos dominical, n'est pas fixe. Ce jour peut être n'importe quel jour de la semaine, pas forcément le samedi, selon les conventions professionnelles; dans le commerce, il tend à être le lundi.

Dans le cas de l'enseignement secondaire, le rythme temporel de la semaine française est spécifique car les élèves n'ont pas classe le mercredi toute la journée, et le samedi après-midi, mais travaillent le samedi matin. Ceci est valable pour l'enseignement secondaire du premier degré (collèges), tandis que dans le second degré (lycées) les établissements dispensent des cours le mercredi matin et le samedi matin. Cependant cet emploi du temps des collèges peut varier légèrement d'un établissement à l'autre, comme nous avons pu l'observer à Aix-en-Provence (Ferrero, 1990). Un des collèges de centre-ville de notre enquête ne proposait pas de cours le mercredi matin, ni le samedi matin. En Grande-Bretagne, les établissements du primaire et du secondaire observent pratiquement tous le même emploi du temps sur la semaine: du lundi au vendredi les élèves sont à l'école de 8h30 (ou 9h00) à 15h30 (ou 16h00). En France, par contre, les horaires du début et de la fin de la journée sont variables, au collège, ainsi que le nombre de cours par jour: généralement quatre leçons de 55 minutes le matin, de 8h à 12h, et deux ou trois l'après-midi de 14h à 16 ou 17h.

A ce stade de l'observation, nous remarquons que les établissements français

ont une semaine discontinue, marquée par la “coupure du mercredi”, et un week-end d’un jour et demi, tandis que les établissements anglais observent un rythme régulier chaque jour de la semaine, et continu jusqu’au vendredi, en ce qui concerne les heures de cours. Ce rythme hebdomadaire, fractionné en France et continu en Grande-Bretagne, influe, sans doute, sur les représentations que se font les enseignants de chaque pays de leur temps de travail, mais aussi de leurs moments de loisirs et de non travail. De plus, leurs activités professionnelles et non professionnelles doivent s’inscrire dans cette structure temporelle; les pratiques des enseignants seront donc aussi marquées par cette organisation de la semaine spécifique à chaque pays. A cela s’ajoutent les différences concernant le rythme de la journée, ponctuée par les récréations (et les *breaks*), et l’interruption du repas de la mi-journée, dans les collèges. Nous verrons de quelle manière les établissements scolaires français et britanniques marquent le déroulement du temps à travers des signes compris par les membres des organisations que constituent les établissements scolaires.

Le temps scolaire

Une différence notable est à relever concernant les emplois du temps des élèves, en France et en Grande-Bretagne. Bien que dans les deux pays, les élèves du secondaire aient un enseignant par matière, tous ces enfants ont le même nombre de leçons dans la journée britannique, et la longueur des jours de classe est identique d’un jour à l’autre, dans la semaine. Alors qu’en France, les emplois du temps varient selon les classes, dans le collège, et tous les élèves ne rentrent ou ne sortent pas de l’établissement aux mêmes heures selon l’arrangement des heures de cours. De plus, la durée de la journée varie selon le jour de la semaine, selon l’emploi du temps établi pour l’année; seul reste fixe le découpage de la semaine, signalé plus haut (coupure du mercredi, et samedi matin travaillé). Cette différence est d’autant plus intéressante qu’elle concerne également les enseignants, et ce de deux façons. D’une part, les enseignants français ayant des enfants au collège n’auront pas forcément, tous les jours, les mêmes horaires qu’eux. Et, d’autre part, les professeurs français n’ont pas les mêmes horaires (de cours) d’un jour à l’autre, car ils ne sont pas obligés de rester dans l’établissement en dehors de leurs séances d’enseignement, n’ayant pas à remplacer leurs collègues absents. Une autre

catégorie de personnel assure cette fonction (les surveillants appelés aussi “pions”). A l’inverse, les enseignants britanniques auront les mêmes horaires que leurs enfants scolarisés dans le primaire ou le secondaire, chaque jour de la semaine, puisque leurs journées de cours sont semblables entre elles, à l’exception, toutefois, des réunions de fin d’après-midi auxquelles les enseignants doivent assister dans l’établissement.

Nous remarquons que les rythmes temporels propres au pays, et les emplois du temps spécifiques à la profession et à son organisation, dans le pays, contribuent à dessiner, en partie, les structures temporelles qui préfigurent la gestion du temps des enseignants. Aux rythmes temporels quotidiens et hebdomadaires des heures de cours, faisant partie du temps professionnel des enseignants s’ajoutent la fréquence et le nombre des réunions obligatoires, après la journée d’enseignement. Là aussi, des différences peuvent être observées dans la profession, selon le pays. En France, les réunions sont de deux types: les “conseils de classe”, ayant lieu, pour chaque classe (groupe d’élèves), à la fin du trimestre scolaire, et des “réunions de parents d’élèves” par niveau (sixième, cinquième, etc), dont la fréquence peut varier, selon les établissements, de deux par an à une par trimestre. Ces réunions ont lieu en fin de journée et se terminent rarement après 20h00. Pour les enseignants français, les conseils de classe sont regroupés, le plus souvent, durant la dernière semaine de chaque trimestre. Leur nombre varie selon le nombre de classes dont sont chargés les enseignants; cela dépend de la matière enseignée et du nombre d’heures de cours que les élèves doivent recevoir dans cette discipline, ainsi que du niveau.

Les réunions de parents d’élèves, en France, sont destinées à mettre en contact les enseignants et les familles, pour discuter des progrès et des problèmes de l’élève, tout au long de l’année. Elles ont lieu également en fin de trimestre, et surtout au premier et au deuxième trimestre. La première réunion de ce type dans l’année permet aux enseignants d’alerter les parents sur les difficultés que rencontre(nt) leur(s) enfant(s), par exemple, tandis que la seconde a surtout pour but d’instaurer un dialogue entre les enseignants et les parents quant à l’orientation scolaire à envisager pour leur(s) enfant(s) (passage au niveau supérieur ou redoublement, orientation vers l’enseignement technique et professionnel, choix des options ou des filières pour l’année suivante). Ainsi, la fréquence et le nombre de ces réunions entraînent un emploi du temps hebdomadaire “plus chargé”, pour

les enseignants, pendant une ou deux semaines, à certaines périodes de l'année (en fin de trimestre, notamment).

En Grande-Bretagne, les réunions obligatoires pour les enseignants sont plus nombreuses et de plusieurs types, car l'organisation structurelle et hiérarchique de l'établissement scolaire est différente de celle observée en France. Nous reviendrons plus loin sur la hiérarchie des écoles, britanniques, et nous ne présentons, maintenant, que l'impact des réunions sur l'emploi du temps des enseignants anglais. Celles-là sont de nature différente: les réunions de l'ensemble du personnel (*staff-meeting*), des enseignants par discipline (*departmental meeting*), par activités spécifiques parascolaires (relatives aux activités d'assistance et de suivi des élèves, telles que *special needs, pastoral care, personal and social education*, etc). A cela s'ajoutent les soirées consacrées à l'accueil des parents qui vont devoir émettre un choix limité à trois établissements par ordre préférentiel pour l'inscription de leur enfant l'année prochaine (*open evenings*), lors d'un changement d'école, du passage de l'école primaire (*junior school*) à l'école secondaire (*secondary school*). D'autres rencontres ont lieu avec les parents des élèves des différents niveaux d'âge, tout au long de l'année, soirées au cours desquelles les élèves présentent le résultat des activités scolaires et périscolaires (*presentation evenings*).

Le premier type de réunions évoqué (*staff and departmental meetings*) concerne un ensemble de problèmes touchant l'établissement, et non spécifiquement à caractère pédagogique. Si ces réunions sont, pour la plupart mensuelles, elles peuvent cependant occuper au moins trois fins d'après-midi dans l'emploi du temps hebdomadaire de chaque enseignant, étant donné leur variété. Leur nombre, pour chaque individu, dépend du niveau de responsabilité de l'enseignant et de son statut dans l'établissement (plus on s'élève dans la hiérarchie, plus le nombre de ce type de réunions augmente). Le deuxième type de réunions (en présence des parents d'élèves) est spécifique à la Grande-Bretagne, et lié au système d'éducation du pays, dans lequel les établissements sont autonomes, du point de vue de la gestion de leurs ressources humaines et matérielles (*Local Management of School* instauré depuis 1988). Ainsi chaque établissement tente d'attirer des élèves, de se faire une réputation sur un "marché" devenu concurrentiel, car l'allocation des ressources par les autorités locales (*Local Education Authorities*) dépend du nombre d'enfants inscrits dans l'établissement. Les écoles secondaires se livrent donc, lors de ces

soirées de présentation, à de véritables opérations de publicité et de marketing, auprès des parents d'élèves, en mettant en valeur leurs points forts et leurs spécificités (matériel à la pointe de la technologie, variété des activités périscolaires, qualité de l'enseignement, etc). Ainsi, le total de ces deux types de réunions implique, pour l'emploi du temps des enseignants, une surcharge de présence (en dehors de l'enseignement) deux, trois soirs ou plus dans la semaine, toutes les semaines, avec occasionnellement, une soirée de plus, environ sept fois dans l'année, pour l'accueil des parents. Les réunions de type pédagogique ou administratif régulières au cours de l'année ont lieu entre 16 heures et 18 heures, tandis que les soirées d'accueil des parents et de présentation des activités (spectacles, etc) commencent vers 20 heures et se terminent aux environs de 22 heures.

En comparant le rythme des réunions, sur la semaine, pour les enseignants anglais, et sur l'année pour leurs homologues français, nous constatons que la pression temporelle qu'elles suscitent ne sera certainement pas perçue de la même façon par les uns et les autres. Les "intervalles" séparant ces activités ont donc un impact important sur les représentations des enseignants, et, de ce fait, sur leur liberté d'organisation de ce temps. P.Clark (Clark, 1979), dans son observation des structures temporelles des organisations, s'attache à identifier des "points de repère" des systèmes de mesure du temps utilisés, comme nous l'avons vu plus haut.

Ceci semble également possible dans le cas des organisations sociales que sont, en fait, les établissements scolaires. En France, comme en Grande-Bretagne, des sonneries régulières ponctuent la journée des élèves et des enseignants. Elles ont, dans chaque pays, la même signification et marquent le moment d'un changement d'activité dans l'établissement, par exemple, le début ou la fin d'une récréation (ou d'un *break*), ou d'une leçon. Cependant, les intervalles entre ces signes, qui constituent, selon la théorie de P.Clark, la "seconde composante du système de mesure du temps" de l'organisation sociale étudiée, ne sont pas les mêmes selon le pays. En Grande-Bretagne, d'après nos visites dans différents établissements du secondaire, la longueur des leçons peut varier d'un établissement à l'autre. Nous nous référons dans la suite de ce texte à l'établissement dans lequel a été effectuée l'enquête. Ainsi, l'unité de base de la durée des cours britanniques est la *period* de trente cinq minutes. Mais, généralement, une *lesson* (une séance de cours)

comprend deux *periods*. Les cours sont donc de soixante-dix minutes, le plus souvent. La sonnerie marque le début, la moitié et la fin de cette durée. En France, les “heures de cours” sont de cinquante cinq minutes, ce qui constitue l’unité de base que rappellent les sonneries de début et de fin de séance. L’intervalle entre chaque cours est de cinq minutes en dehors des récréations, plus longues. Ces dernières interruptions pour les élèves et les enseignants sont au nombre de deux dans la journée, en plus de la coupure plus longue du repas de la mi-journée. Dans l’établissement anglais étudié, les *breaks* sont de quinze minutes, et surviennent le matin après deux *periods*, à 10h30, et l’interruption pour le repas, à nouveau deux *periods* plus tard, à 11h55. La reprise des cours se fait une heure après, puis le *break* de l’après-midi est à 14h10, après deux *periods* et avant les deux dernières de la journée (fin de la journée 15h30).

En France, le rythme journalier est légèrement différent. La récréation du matin est à 9h55 et dure 10 minutes, comme celle de l’après-midi qui se tient à 15h55. Les coupures surviennent toutes les deux “heures” de cours, mais sauf la dernière récréation qui est suivie d’une seule ou d’aucune. L’interruption du repas de la mi-journée est pratiquement de deux heures, de 12h à 13h55. La journée se termine soit à 16h, soit à 17h, au collège (il est très rare qu’elle se prolonge au-delà, comme cela peut arriver au lycée) (figure 1).

Cette structure temporelle de la journée, différente, et celle de la semaine n’impliquent pas nécessairement une divergence entre les deux pays, en termes de nombre d’heures total d’enseignement reçu par les élèves, pendant la semaine. Nous devons, à ce sujet, nous référer aux textes, émanant des ministères de l’Education de chaque pays, qui fixent les disciplines enseignées et le nombre d’heures d’enseignement de chacune, ainsi que le nombre d’heures que doivent accomplir les enseignants. Les informations recueillies à propos du statut et des temps de travail des enseignants, en France et en Grande-Bretagne, présentées plus loin, montrent que le nombre d’heures enseignées ne correspond pas au nombre d’heures de travail des enseignants², et est calculé de façon différente, selon le pays.

² puisqu’il faut prendre en compte le temps de préparation et de correction, et la participation à des activités hors enseignement avec les élèves.

Figure 1: Découpage d'une journée scolaire en France et en Grande-Bretagne

journée anglaise typique	journée française typique
	8h00 cours 1
8h55 appel	8h55 cours 2
9h00 assemblée	
9h20 cours 1	
9h55 cours 2	9h55 pause
	10h05 cours 3
10h30 pause	
10h45 cours 3	
	10h55 cours 4
11h20 cours 4	
11h55 repas	11h55 repas
12h55 appel	
13h00 cours 5	
13h35 cours 6	
	14h00 cours 5
14h10 pause	
14h20 cours 7	
14h55 cours 8	14h55 cours 6
15h30 fin	
	15h55 pause
	16h05 fin ou cours 7
	17h00 fin
soit 4h40/jour complet	soit 5h30 à 6h35/jour complet

L'observation des rythmes temporels de la Grande-Bretagne et de la France, nous permet de mieux situer le temps de travail des enseignants anglais et français, et nous donne donc des indications sur le temps dont ils disposent en dehors de leur travail. Les enseignants britanniques restent toute la journée dans l'établissement, et vont profiter de chaque instant, en dehors des cours, pour effectuer des activités

professionnelles, que ce soient des préparations, des corrections, ou des activités périscolaires avec les élèves. Les enseignants français, eux, peuvent rentrer chez eux au moment du repas de midi et se livrer à d'autres occupations que professionnelles, par exemple du travail domestique, ou des loisirs (un cours de gymnastique entre 13 h et 14 h, de la lecture, se reposer, par exemple). Ainsi, on peut supposer que le temps consacré au travail professionnel par les enseignants anglais se concentre pendant les heures de présence dans l'établissement, et que le temps non professionnel (travail domestique, loisirs, repos) prend place en fin de journée, après le trajet de retour au domicile, soit à partir de 16h ou 16h30, et le matin, avant le début de la journée de travail. Une autre différence de taille par rapport à l'organisation du temps des enseignants français est à souligner, il s'agit de la régularité de l'emploi du temps quel que soit le jour de la semaine. En effet, comme nous l'avons vu, les enseignants britanniques ont des horaires de travail identiques du lundi au vendredi, tandis que ce n'est pas le cas des enseignants français. L'organisation du temps de ceux-là sera, sans doute, plus stable d'un jour à l'autre, que celle de ceux-ci, pour le temps professionnel comme pour le temps non professionnel. Le week-end ne sera pas perçu de la même façon par les enseignants des deux pays, puisque pour les Anglais, il s'étale sur deux jours entiers, alors que pour les enseignants français, il ne dure qu'un jour et demi. La gestion du temps, entre activités professionnelles et non professionnelles, pendant le week-end, sera différente dans l'un et l'autre pays. Si, en France, le samedi après-midi et/ou, parfois, une partie du dimanche matin est consacrée par les enseignantes au travail domestique, il ne leur reste que peu de temps pour le travail professionnel et les loisirs. Les enseignantes anglaises pourront consacrer, par exemple, une demi-journée, en fin de semaine, au travail domestique et aux courses, et disposer d'une journée et demie pour les loisirs et le reste du travail professionnel. Pour les enseignants, la quantité hebdomadaire de temps professionnel diffère peu entre les deux pays, si l'on inclut toutes les activités de travail. En effet, si les journées de cours sont plus longues pour les élèves français que pour leurs camarades anglais, en revanche, pour les enseignants français, la journée scolaire est plus courte que celle de leurs élèves, alors qu'elle est plus longue pour les enseignants britanniques que pour leurs élèves. En plus des cours et des réunions obligatoires, il faut ajouter au temps de travail des enseignants anglais, le temps passé aux préparations de cours et aux corrections. Cette dernière

partie du temps professionnel varie, dans son organisation, selon les individus, leur sexe et leur situation familiale et ce que cela implique comme contraintes de temps. Ainsi l'organisation du temps, l'emploi du temps des enseignants anglais diffère selon le pays, beaucoup plus que la quantité de temps travaillé.

Nous voyons donc que les rythmes temporels des enseignants, dans leur vie quotidienne sont liés aux temps qui les entourent, que ce soit les horaires de travail en vigueur dans le pays, les heures d'ouverture et de fermeture des magasins et des services ou les horaires scolaires de leurs enfants. Cette organisation de la journée semble spécifique au pays que l'on observe, puisque nous remarquons des différences de taille entre la France et la Grande-Bretagne. D'autres facteurs extérieurs, moins directement associés au temps, peuvent aussi influencer la gestion du temps des enseignants. Ce sont, comme nous allons le voir dans le chapitre suivant, d'une part, les modalités de l'année scolaire, tant en ce qui concerne le programme pédagogique que le rythme d'enseignement sur l'année, et d'autre part, les caractéristiques mêmes de la profession qui entraînent des attitudes particulières des enseignants du pays considéré.

Chapitre 4: LES FACTEURS EXTERIEURS AFFECTANT LES TEMPS DES ENSEIGNANTS

L'année scolaire, en Grande-Bretagne, commence début septembre et se termine aux environs du 21 juillet, ce qui représente neuf mois et trois semaines, pendant lesquels les enseignants doivent délivrer un programme d'enseignement à leurs élèves. Cette durée est plus longue que l'année scolaire française, et présente également des caractéristiques particulières quant à son découpage. La répartition des cours et de la charge de travail des enseignants s'imbrique dans le schéma de l'année scolaire britannique que nous allons maintenant étudier. C'est là un des facteurs extérieurs que nous considérons comme influençant l'organisation du temps des enseignants. Nous verrons en quoi consiste ce rythme scolaire et quelles en sont les conséquences pour le travail des enseignants. Ce type de facteur extérieur altère les temps des professeurs de façon concrète, dans leurs horaires de travail, mais une autre catégorie de facteurs va entraîner des représentations particulières du temps par les enseignants. Leur influence est alors plutôt indirecte sur les perceptions que les enseignants se font de leur travail et du temps qu'ils doivent y consacrer. Ces facteurs sont, par exemple, les devoirs professionnels des enseignants définis dans les textes officiels, le mode de formation et de recrutement des professeurs et les modalités de la promotion de carrière.

Le rythme de l'année scolaire anglaise

Commençons par examiner ce que comprend le *National Curriculum* (programme national d'enseignement). Il est issu d'un texte récent qui a modifié sur bien des points l'Education anglaise: l'*Education Reform Act 1988*. Il complète, et parfois se substitue au texte du même nom datant de 1944. Les principaux changements et innovations qu'introduit la loi de 1988 sont l'institution d'un programme national des enseignements dispensés aux élèves de cinq à seize ans, et l'autonomie complète de gestion administrative et financière des établissements scolaires primaires et secondaires.

La situation française semble avoir servi de modèle aux Anglais, puisque le programme national, commun à tous les élèves est en vigueur en France depuis longtemps. Par contre, le système français reste très centralisé, dans la fonction

publique dont fait partie l'enseignement, et les établissements scolaires ne disposent que d'une très faible marge d'autonomie de gestion, qui ne concerne certes pas le personnel. Celui-ci est, en effet, fonctionnarisé, au sens le plus strict du terme: les enseignants sont nommés par l'Etat à leurs postes en fonction de leur place à l'issue du concours ou de leurs préférences en cas de demande de mutation (dans la mesure du possible), et sont aussi rémunérés par lui. Ce principe d'embauche leur garantit la sécurité de l'emploi mais comporte aussi des inconvénients de taille comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre.

Pour en revenir au système anglais, qui nous intéresse surtout ici, voyons quels ont été les arguments avancés par le gouvernement pour justifier la mise en place du programme national commun. Le *Department of Education and Science* en parle en ces termes:

The National Curriculum is designed to raise standards by giving pupils and teachers definite national targets to aim for in the most important subjects.

(Le programme national est conçu pour élever les niveaux en donnant aux élèves et aux enseignants des objectifs nationaux déterminés à atteindre dans les matières les plus importantes.) (Department of Education and Science, 1991)

Avant l'application de ce texte, en effet, chaque professeur était libre d'enseigner ce qu'il jugeait convenir au niveau de ses élèves, dans son établissement et en accord avec ses dirigeants. Le nouveau système instaure le contenu des enseignements que l'élève d'un âge donné doit connaître, quel que soit l'établissement public dans lequel il est et la région dont il dépend. Ceci facilite les changements d'établissements des élèves et devrait permettre d'harmoniser les niveaux des élèves des mêmes âges. Le ministère ajoute:

Teachers will check child's progress against the national targets as part of their normal day-to-day work. There will also be national tests at ages 7, 11, 14 and 16.

(Les enseignants vérifieront les progrès de l'enfant face aux objectifs nationaux comme faisant partie de leur travail quotidien. Il y aura aussi des tests nationaux à sept, onze, quatorze et seize ans.) (Department of Education and Science, 1991)

C'est ici que ce texte nous intéresse, car il touche directement le travail des enseignants et le temps qu'ils doivent consacrer aux tâches qui le composent. Les tâches nouvelles, pour les professeurs, liées au programme national, sont les tests nationaux (leur préparation, leur organisation et leur correction), les rapports annuels à remettre aux parents sur les progrès de l'élève, et, au quotidien, le

remplissage de fiches pédagogiques afin de s'assurer que tous les objectifs fixés par le ministère, pour chaque niveau, sont atteints par chaque élève (cela suppose donc une fiche par élève, pour chaque thème abordé en classe).

Il convient maintenant d'expliquer le système des niveaux dans les écoles secondaires anglaises, car il a légèrement été modifié par la loi de 1988. Sur le rapport annuel remis aux parents, il est stipulé quel niveau a atteint l'enfant. Les niveaux vont, dans l'ordre du plus faible au plus élevé, de 1 à 10. Ces niveaux correspondent à l'ensemble de la scolarité de l'élève de cinq à seize ans. Il commence donc à cinq ans au niveau 1, puis gravit plus ou moins rapidement l'échelle de niveaux. Cette mesure est valable pour chaque matière séparément.

Par ailleurs les enfants sont classés par *year* (année) selon leur âge. L'entrée à l'école secondaire (équivalant au collège en France) se fait dans la classe *Year 7* (sixième française, septième année d'enseignement en Grande-Bretagne), à l'âge de onze ans. Dans l'établissement où nous avons réalisé notre enquête, en Grande-Bretagne, le programme comprend les mêmes matières pour les élèves de *year 7* à *year 9*. Les enfants sont répartis dans des groupes selon leur niveau à l'entrée du secondaire, et tous doivent atteindre un certain niveau, établi selon les textes officiels, à leur entrée dans leur quinzième année. Ils ont donc quatre ans pour progresser dans l'échelle de niveaux mentionnée ci-dessus, et atteindre au moins le niveau 6, qui correspond au niveau moyen d'un enfant de 15 ans (le niveau 4 étant celui d'un enfant de onze ans). Puis, toujours dans l'établissement choisi, les deux classes *year 10* et *year 11* suivent les mêmes matières, il en va de même pour *year 12* et *year 13*, puisque notre établissement comporte aussi une section d'élèves de plus de 15 ans (*sixth form*, correspondant au lycée français).

Tout au long de l'année scolaire, chaque classe (*year*) est soumise à des examens et un rapport annuel pour chaque élève, rédigé par l'enseignant tuteur. Ces rapports (*report*) sont remis aux parents et sont généralement suivis quelques jours plus tard par une réunion entre parents et professeurs, le soir (*Parents evening*). Pour les enseignants ces examens et ces rapports impliquent du travail, non seulement de corrections et d'évaluation purement pédagogique, mais également des tâches administratives, qui consistent à relever toutes les notes des travaux des élèves sur l'année, et à remplir, lors de pratiquement chaque séance, la fiche pédagogique des progrès de l'élève. Ce type de travail administratif des enseignants est fait dans l'établissement pour ce qui concerne la fiche, mais aussi à

leur domicile quant aux rapports sur les élèves. Les corrections des copies d'examens s'effectuent le plus souvent à domicile car elles doivent être faites pendant les périodes de courtes vacances, au cours de l'année et pendant l'été, pour les corrections du *GCSE* (équivalent du Brevet des collèges en France, à 14 - 15 ans).

Nous allons justement voir comment se découpe l'année scolaire en Grande-Bretagne en fonction des périodes de vacances, afin d'avoir aussi une idée de la longueur de l'année scolaire.

Figure 2: Périodes de vacances scolaires en France et en Grande-Bretagne

Vacances scolaires	Grande-Bretagne		France
Eté	42 jours		61 jours
Half-term	9-10 jours	Toussaint	7 jours
Noël	17-19 jours		16-19 jours
Half-term	9-10 jours	Février	16-19 jours
Pâques	17-19 jours		16-19 jours
		Mai	2 + 2 jours
Total (environ)	94-100 jours		120-129 jours

En Grande-Bretagne, les périodes de cours de six à huit semaines alternent donc avec des vacances courtes. L'écart de la durée des vacances scolaires entre les deux pays est dû, notamment, à la longueur des vacances estivales en France (61 jours), mais aussi au fait qu'il existe une période de vacances en plus en France (au mois de mai), et que chacune d'elles est plus longue (environ 16 à 19 jours) que celles des Anglais.

Ce découpage de l'année scolaire avec les vacances et les examens rythment le travail des enseignants et entraînent, pour eux, des périodes plus chargées que d'autres, en particulier le premier trimestre. Ceci constitue donc un facteur important dans l'organisation du temps des enseignants sur l'année, que nous devons mentionner pour saisir les contraintes temporelles auxquelles ils sont soumis. D'autres facteurs extérieurs influent aussi sur leur gestion du temps, mais sans doute de façon plus indirecte. Il s'agit des caractéristiques mêmes de la profession, la formation, la rémunération, les modalités de recrutement et de promotion dans le métier.

L'impact des caractéristiques de la profession en Grande-Bretagne sur les temps des enseignants

Nous présenterons le statut des enseignants de l'enseignement secondaire du secteur public, en Grande-Bretagne, la formation initiale des enseignants, en comparant avec le système français. Puis, nous aborderons les aspects de la vie quotidienne de travail des enseignants, tels que les activités qu'implique leur fonction dans l'établissement, la hiérarchie de la profession et, enfin, leur mode de rémunération. Une étude comparative des systèmes éducatifs des principaux pays industrialisés nous éclaire sur la différence de statut des enseignants (Auba et Leclercq, 1984). Nous en avons extrait le tableau suivant, qui montre également les différences des modalités de recrutement du personnel enseignant dans différents pays. L'Etat français recrute sur concours et assure la pérennité du poste à ses fonctionnaires, dont font partie les enseignants. Au Royaume-Uni, par contre, les enseignants ne sont pas des fonctionnaires, ils sont recrutés s'ils possèdent le diplôme ad hoc, et doivent effectuer eux-mêmes les démarches de recherche de poste auprès des autorités locales ou des établissements scolaires directement.

Tableau 2: Le statut et le recrutement des enseignants selon les pays.

Source: Auba et Leclercq, 1984.

Pays	recrute sur titre	recrute par examen concours	poste assuré par autorité de tutelle	poste à trouver par l'enseignant	statut
R-Uni	●			●	non fonctionnaire
France		●	●		fonctionnaire
R.F.A.				●	fonctionnaire
U.S.A				●	non fonctionnaire

En Grande-Bretagne, les enseignants ne sont pas tout à fait des fonctionnaires, comme c'est le cas en France, avec tous les avantages que cela implique en termes de sécurité d'emploi et de promotion automatique à l'ancienneté. Cette différence de taille entre les deux pays laisse supposer des attentes différentes de la part des

enseignants vis-à-vis de leur carrière professionnelle, à la fois, lors du choix de ce métier, de leur formation initiale, et quand ils y sont entrés, en termes de promotion et d'avancement de carrière.

Le choix de devenir enseignant ne s'inscrit pas dans la même stratégie de la part de l'individu s'il s'attend à devenir fonctionnaire (comme en France), ou si son statut est semblable à celui des salariés du secteur privé (comme en Angleterre). La décision des étudiants s'effectue selon des critères différents qui modèlent dès lors une attitude spécifique, selon le pays, face au métier choisi.

La formation initiale des enseignants

Il existe deux principales voies pour obtenir la qualité d'enseignant (*qualified teacher status*) au Royaume-Uni; les cours pour licenciés et non-licenciés de la formation initiale d'enseignant, dispensée dans les *polytechnics*, *colleges* et *university departments of education*. Au niveau inférieur à la licence, quatre années d'études sont sanctionnées par le *Bachelor of Education (BEd)*. Ces cours sont soumis aux mêmes conditions d'entrée que les autres formes d'enseignement supérieur (*higher education*)³. De plus, à la quatrième année d'études du BEd, il existe deux années d'études pour certaines matières du secondaire pour les non-licenciés qui ont repris leurs études dans cette branche et ont déjà une expérience et les qualifications techniques requises.

Par ailleurs, ceux qui détiennent une licence (*first degree*), ou l'équivalent, peuvent suivre une année d'étude sanctionnée par le *Postgraduate Certificate in Education (PGCE)*. Ces cours nécessitent le même niveau de mathématiques et d'anglais que les précédents. Il existe maintenant deux années de cours de PGCE en mathématiques, physique, et en art, dessin et technologie (*Craft, Design and Technology, CDT*) pour les licenciés dans d'autres disciplines dont le diplôme, néanmoins, comprend une année d'études en mathématiques, physique ou CDT.

Au cours de leur formation initiale, les étudiants, futurs enseignants doivent

³ mais ces cours demandent aussi le niveau de mathématiques et d'Anglais du *GCSE/O-level grade C* ou l'équivalent.

effectuer des stages pratiques dans des écoles, pendant leur année d'étude pour le *PGCE*, qui représentent la moitié du temps de la formation, environ.

Les diplômes qui permettent d'être un enseignant qualifié (*BEd, PGCE*) déterminent, en partie seulement, le salaire de début de carrière, mais ne préfigurent en rien l'obtention de la promotion ultérieure, ni du grade de l'enseignant (poste à responsabilités plus ou moins importantes dans l'établissement).

Le mode d'embauche et de rémunération des enseignants britanniques

En Angleterre, les enseignants sont indirectement rémunérés par l'Etat, puisque celui-ci alloue un budget, pour l'Education, aux *Local Education Authorities*, qui, à leur tour, distribuent une enveloppe aux divers établissements de leur circonscription. Ce sont, en définitive, les établissements scolaires, eux-mêmes, qui gèrent leur budget et rétribuent les enseignants. A l'intérieur de chaque établissement, cette tâche est du ressort des *governors*, membres du Conseil d'Administration (*governing body*), représentant les parents d'élèves, les enseignants, les partis politiques et certaines entreprises de la région. La répartition du budget, dont une très large part est consacrée aux salaires du personnel, s'effectue sur proposition du directeur de l'établissement (*headteacher*). Cependant, il existe une grille de salaires propre à l'enseignement, établie par le gouvernement. Celle-ci comporte deux systèmes de rémunération, distincts, selon qu'il concerne le personnel enseignant uniquement chargé de cours, ou ceux également en charge de tâches administratives relatives à la direction et la gestion de l'établissement.

Le premier système de rémunération, des enseignants sans charge administrative, se décompose en deux grilles: le *Standard National Scale* (grille de base) et les *Incentive Allowances* (primes). La grille de base s'applique à tous les enseignants qui n'ont pas de charges administratives, et comporte dix échelons

de cette échelle de salaires se fait, depuis le 1er septembre 1991, d'un point chaque année, pour tous les enseignants, "à moins que les progrès au cours de l'année précédente aient été insatisfaisants" (selon les termes du *Department of Education and Science "School Teachers' Pay and Conditions"*). Un enseignant prenant un nouveau poste ou retournant travailler après un arrêt ne peut pas être payé à un échelon plus bas que celui auquel il ou elle était lors de son dernier salaire. Les *LEA* et les conseils d'administration des établissements (*governing bodies*) prennent en compte les diplômes et l'expérience quand ils décident à quel échelon rémunérer un enseignant.

Les enseignants peuvent recevoir une rémunération supplémentaire et des primes, car dans le cas où l'école gère ses dépenses ou qu'il s'agit d'une *grant-maintained school*, les décisions sont prises par le *governing body*. Dans les autres écoles cette responsabilité revient aux *Local Education Authorities*. Ces autorités peuvent aussi allouer deux augmentations exceptionnelles (*extra increments*) à un enseignant entrant dans un nouveau poste. Les enseignants peuvent recevoir une ou plus de ces augmentations à n'importe quel moment de l'année.

Sur ce salaire de base, établi selon l'ancienneté de l'enseignant dans la profession, peut se greffer une prime fixe (*Incentive Allowance*). Cette prime se décompose en cinq degrés, allant de A à E, dont le montant va croissant dans cet ordre. Chacune de ces primes peut s'ajouter au salaire de base de l'enseignant en fonction des responsabilités qu'il prend, à son initiative, dans l'établissement, concernant l'organisation de l'enseignement de sa matière, ou la gestion de l'ensemble des élèves du même âge (du même *form*: par exemple *Year 6, 7, etc*), ou encore l'assistance "sociale" auprès des élèves (*pastoral care*), etc... Ces primes sont attribuées selon l'évaluation de l'engagement de l'enseignant dans son travail, effectuée par le directeur de l'établissement (*headteacher*) (Cunnison, 1989). Les primes les plus élevées (*incentive allowances C to E*) sont habituellement allouées aux *heads of department* (enseignants chargés de la

gestion d'une matière) et à d'autres ayant des postes à responsabilités importantes dans l'établissement. Tous les enseignants ne perçoivent pas ce genre de primes, car certains ne prennent pas de responsabilités supplémentaires dans l'établissement en dehors de leurs devoirs inscrits dans les textes officiels. Ils occupent alors le grade de *Main scale* sur la grille des salaires, suivent ensuite les *Incentive Allowances A, B, C, D, E* (la plus élevée), pour les enseignants qui prennent des responsabilités en dehors de leurs *duties* (devoirs professionnels obligés dans les textes).

Le second système de rémunération évoqué plus haut concerne les enseignants chargés de gérer l'établissement scolaire. Ceux-ci doivent effectuer des heures d'enseignement en nombre plus limité, sauf le directeur (*headteacher*) qui en est totalement déchargé dans la plupart des établissements d'enseignement secondaire (ce n'est souvent pas le cas dans les écoles primaires). Ce système s'applique aux directeurs (*headteachers*) et directeurs-adjoints (*deputy heads*). Un nouveau système de salaires pour ces personnes en charge de tâches administratives a été introduit en janvier 1991. Les nouvelles rémunérations s'échelonnent sur 12 rangs, compris dans 6 niveaux, en fonction du groupe auquel appartient l'établissement (*School Group*), selon sa taille. Les *LEA* et les *governing bodies* peuvent promouvoir un enseignant, quand ils estiment qu'il le mérite.

Les conditions d'emploi et l'évaluation

Les enseignants, autres que les directeurs et les adjoints sont tenus d'accomplir leurs *professional duties* (devoirs, obligations professionnels) sous la direction du *head teacher* (principal). Ces obligations comprennent: enseigner aux élèves qui lui sont assignés, incluant la mise en place et la notation du travail, la programmation et la préparation des cours et leçons; promouvoir le progrès et le bien-être des élèves, les guider et les conseiller; évaluer les élèves et les préparer aux examens; maintenir le bon ordre et la discipline parmi les élèves; participer aux

réunions avec le personnel enseignant et les parents, et aux aspects du travail administratif et organisationnel de l'établissement.

L'année de travail compte 195 jours, soit 1265 heures. Un enseignant doit aussi travailler pendant les heures nécessaires au-delà de ce total pour mener à bien ses obligations professionnelles (corriger le travail des élèves, rédiger les rapports sur les élèves et préparer les leçons). Les enseignants sont autorisés à un arrêt de longueur raisonnable en milieu de journée, il n'y a pas obligation d'assurer une surveillance à ce moment-là. Ils n'ont pas normalement à couvrir plus d'un tiers de la journée d'un collègue est absent.

En Grande-Bretagne, jusqu'à la loi de 1988, les enseignants étaient évalués seulement par un corps spécifique dont les membres étaient nommés par l'Etat (Her Majesty Inspectorate, HMI). Ceci est semblable à l'Inspection Académique française, chargée d'évaluer les enseignants en France. Cependant, les enseignants français, par leur statut de fonctionnaires, ont la garantie de l'emploi, de la progression de leur rémunération à l'ancienneté et de leur retraite. Les enseignants britanniques pouvaient, jusqu'en 1988, voir leur progression ralentie en raison du résultat insatisfaisant d'une inspection ou, au contraire, obtenir une promotion après un avis favorable. Depuis la réforme de 1988, et surtout depuis la mise en place effective du nouveau système d'évaluation en 1991, les inspections du HMI semblent perdre de leur importance dans la carrière de l'enseignant, au profit d'une évaluation par des collègues recrutés spécialement, et de la reconnaissance de la compétence de l'enseignant par le chef d'établissement. En effet, le directeur peut proposer au *governing body* de l'établissement d'accorder une promotion statutaire et une augmentation de salaire à un enseignant. Ceci montre l'un des aspects de l'autonomie des établissements britanniques, en matière de gestion de leur personnel enseignant.

En France, la promotion des enseignants, comme celle des autres fonctionnaires, s'effectue à l'ancienneté. De façon systématique, les enseignants gravissent les échelons d'une grille de salaires dont la rémunération de base varie

gravissent les échelons d'une grille de salaires dont la rémunération de base varie selon le niveau de formation initiale (licence pour les maîtres auxiliaires, CAPES pour les certifiés, Agrégation pour les agrégés). Ce mode de promotion s'accompagne d'un système d'évaluation qui peut permettre un avancement de carrière à l'enseignant. Il est très rare que l'inspection d'un enseignant français se traduise par une diminution de son salaire, sauf cas exceptionnel de faute grave.

En Grande-Bretagne, le mode d'évaluation des enseignants est bien différent. Il ne s'agit pas simplement de vérifier le bon déroulement de l'enseignement, ou de communiquer aux enseignants les moyens de mettre en œuvre les politiques publiques en matière d'Education. De façon plus pragmatique, le contrôle du travail des enseignants britanniques a directement un impact sur leur carrière, et en aura certainement de plus en plus, à en croire les mesures prises pour la rentrée 1991-92.

L'évaluation récemment mise en place en Grande-Bretagne se déroulera sur un cycle de deux ans pour chaque enseignant, et sera repris au début à chaque changement d'établissement. Si l'enseignant change de poste à l'intérieur du même établissement, le choix de recommencer un cycle ou de continuer celui en cours est laissé à la discrétion de l'évaluateur. Cela dépendra de la ressemblance entre les responsabilités de l'ancien poste et du nouveau, au moment du cycle d'évaluation, quand a lieu le changement de poste, et si l'évaluateur doit changer. En effet, les évaluateurs ne sont pas les mêmes selon le rang hiérarchique des personnes évaluées. Les évaluateurs des enseignants sont des enseignants de même rang, de même les *deputy heads* sont évalués par d'autres *deputy heads*.

Il existe une différence de taille entre le système d'évaluation des enseignants français et anglais, à savoir que les évaluateurs britanniques sont des enseignants du même établissement que l'évalué, ce qui laisse supposer des conséquences au niveau des rapports particuliers entre collègues dans l'école, alors qu'en France les inspecteurs sont d'anciens enseignants travaillant maintenant exclusivement pour l'Inspection Académique, comme c'était le cas des membres du HMI en Grande-

La circulaire mettant en place le nouveau mode d'évaluation anglais précise qu'il n'existe pas de lien "direct ou automatique entre évaluation et promotion ou augmentation de salaire". Cependant, il est mentionné, ensuite, qu'il est :

légitime et désirable pour le directeur de prendre en compte les informations issues de l'évaluation, complétant d'autres informations révélatrices, dans le rôle de conseil qu'il détient auprès des membres du conseil d'administration sur les décisions concernant les promotions et la rémunération (traduit du Department of Education and Science, 1991).

Finalement, l'évaluation des enseignants, telle qu'elle est mise en place actuellement, en Angleterre, semble lourde de conséquences pour la carrière des enseignants et leur progression dans la profession, tout autant que pour leur salaire. Elle est susceptible, également, d'entraîner des relations quelque peu différentes de celles qui existaient jusqu'à présent entre la direction de l'établissement (directeur et membres du conseil d'administration) et le personnel enseignant, puisque les résultats de l'évaluation leur sont communiqués. Il est entendu qu'ils pourront les utiliser à leur convenance. L'attitude des enseignants à l'égard de leur travail, et l'engagement qu'ils y manifesteront est déjà influencé par cette différence de statut. Nous supposons que cet investissement personnel peut se traduire, et donc être observé, par le temps consacré au travail et aux activités qui lui sont plus ou moins directement liées. De même, les comportements et les arbitrages des enseignants seront influencés, tout au long de leur carrière, par les modalités de recrutement caractéristiques du pays considéré.

Dans le cadre de notre recherche, si le statut de fonctionnaire et le recrutement par concours laissent supposer une carrière continue et stable, en termes de changement d'établissement en France, le recrutement par candidature sur un véritable marché de l'emploi de l'enseignement et le mode d'évaluation, en Grande-Bretagne, implique une démarche plus "volontariste" de la part des enseignants, qui doivent intervenir personnellement pour obtenir le poste auquel ils aspirent.

La mobilité professionnelle, l'attitude à l'égard de la formation continue, en Grande-Bretagne, s'en trouveront donc affectées, plus qu'en France, puisque la principale motivation en est le maintien dans l'emploi, dans la profession, et la promotion sociale et financière. Ces caractéristiques de la profession spécifiques à chacun des pays étudiés nous semblent influencer, dans une certaine mesure, les comportements des enseignants à l'égard de leur temps de travail, et donc, a fortiori, tendent à déterminer le temps hors travail qu'ils s'accorderont à pratiquer des activités de loisir ou de travail domestique, ou à s'occuper de leur famille.

Dans ce chapitre, nous avons voulu préciser les conditions de travail des enseignants qui avaient, nous semblait-il, une influence sur leurs temps professionnel et non professionnel de l'année scolaire, telle que la répartition des épreuves et des vacances scolaires. Ce sont des cadres temporels qui régissent, pour une part importante, le temps de travail des enseignants et leur charge de travail aux différents moments de l'année. Ces spécificités de la profession enseignante s'ajoutent aux cadres temporels liés aux habitudes du pays et au découpage de la journée. Le rythme de l'année scolaire anglaise présente une certaine régularité dans l'alternance des périodes de vacances et de cours, par rapport au cas français. Cela n'empêche pas des périodes de concentration de travail pour les enseignants, notamment le premier trimestre, en raison des épreuves d'examens à corriger et à préparer, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut. Au moment, où nous avons effectué notre enquête en Grande-Bretagne, les enseignants se plaignaient de la cadence soutenue et de l'importance de la charge de travail, par rapport à d'autres périodes de l'année beaucoup moins chargées.

Les caractéristiques de la profession elle-même influencent, de façon plus indirecte, les temps des enseignants, telles que la formation des enseignants par exemple qui oriente la manière de percevoir le métier. La formation sur le terrain, en situation professionnelle, en Grande-Bretagne, est plus longue qu'en France. Les enseignants sont mieux préparés au travail qui les attend que les étudiants français qui ne se sont jamais trouvés devant une classe d'élèves, avant d'obtenir un poste.

Les stages des 'capétiens' et des 'agrégés' sont les deux premières années de leur vie professionnelle, ils arrivent donc pour la première fois devant une classe sans y avoir été préparés auparavant. Signalons, tout de même, que ce système est en train de changer en France, avec l'implantation des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

Le mode d'embauche et de rémunération des enseignants, liés à leur statut de non fonctionnaire en Grande-Bretagne, par rapport aux enseignants fonctionnaires français modifient les comportements vis-à-vis du travail, et donc envers le temps consacré au travail, non seulement obligatoire, mais surtout le temps investi volontairement (tel que celui consacré aux activités périscolaires). Le fait de devoir déposer sa candidature auprès des autorités locales ou des établissements implique, de la part des enseignants britanniques, une attitude volontaire pour obtenir le type de poste qu'ils visent. Il en va de même pour leur promotion dans l'établissement et leur progression de carrière. S'ils s'investissent dans leur travail en prenant des responsabilités supplémentaires, en animant des activités périscolaires, ils pourront espérer une promotion de grade, proposée par le directeur de l'établissement à son conseil d'administration (*governing body*). De ce fait, les caractéristiques propres à la profession influencent le temps que les enseignants passent à leur travail professionnel.

Après avoir défini les temps des enseignants que nous comptons observer et après avoir émis un certain nombre d'hypothèses sur l'utilisation du temps des enseignants britanniques, sur la base des cadres temporels extérieurs auxquels ils sont soumis, nous pouvons présenter notre enquête de terrain, réalisée en Grande-Bretagne, ainsi que les résultats obtenus.

TROISIEME PARTIE: RESULTATS DE L'ENQUETE ANGLAISE ET COMPARAISON AVEC LA SITUATION FRANÇAISE

Après la présentation du concept de temps d'un point de vue théorique, nous avons expliqué quelles étaient les diverses méthodologies d'étude des temps, en précisant la nôtre. Celle que nous avons choisie prend en compte les caractéristiques de la profession d'enseignant en Grande-Bretagne, et des modes de vie du pays tout entier, car il est important pour donner une réalité à notre enquête que les questions que nous posons aient un sens aux yeux des personnes interrogées.

Nous pouvons maintenant aborder l'analyse des résultats de l'enquête menée à Birmingham. Notre étude de ces données est marquée par une double comparaison, entre hommes et femmes et entre la Grande-Bretagne et la France. Après avoir décrit la population enquêtée et le questionnaire utilisé, nous présenterons les résultats en commençant par le temps professionnel des enseignants interrogés, puis leur temps non professionnel, c'est-à-dire les activités domestiques et le temps libre.

Chapitre 5: L'ENQUETE DE TERRAIN REALISEE A BIRMINGHAM

Présentation de l'établissement

L'établissement dans lequel a été effectuée l'enquête britannique, par questionnaire et par entretien, se situe dans le sud-est de Birmingham. Cette école est 'publique'⁴ et ouverte à tous les élèves âgés de 11 à 19 ans, sans sélection à l'entrée.

Elle a une bonne réputation au niveau local et accueille 270 élèves chaque année (en 1991). L'effectif total d'élèves est d'environ 1380 dont 180 élèves dans la partie "lycée" (*sixth form*) de l'établissement. Ce dernier chiffre est relativement important pour les établissements secondaires anglais dispensant ce niveau d'enseignement. Cette école est l'une des plus grandes de Birmingham, par son effectif, et également par le nombre des réussites aux examens. Par sa taille, en effet, l'établissement étudié ici fait partie des 122 établissements publics sans sélection de plus de 1000 élèves, du pays. Dans la ville même de Birmingham, les écoles de 801 à 1500 élèves ne sont que 26 sur un total de 86 établissements secondaires de la ville (Department of Education and Science, 1989). Ainsi, l'établissement considéré est l'un des plus importants de la ville par sa population scolaire.

Le personnel enseignant compte environ 79 enseignants en 1991, plus le directeur qui n'enseigne pas, et le personnel administratif (secrétaires), les agents de laboratoire, et le personnel de service (entretien des locaux, surveillance des cantines); ces catégories de personnel non enseignants représentent environ une dizaine de personnes. Les ressources en personnel ne posent pas de problèmes, et sont proportionnelles à la population scolarisée. La difficulté actuelle de cet établissement est plutôt le manque de place, l'exiguïté des locaux.

Le ratio élèves/enseignants de notre établissement est de 17,4 élèves pour un enseignant. Au niveau national, il s'élevait à 17,1 en 1988-89 (Department of Education and Science, 1990), et à 22,0 en 1970-71. En 1987-88, le ratio était de 15,4 élèves par enseignant pour les écoles secondaires du secteur public. L'augmentation de cet indicateur peut s'expliquer par les problèmes de recrutement dans l'éducation en Grande-Bretagne. Les campagnes de publicité faites dans les

⁴ *state school*: établissement subventionné par les autorités locales, dépendant de l'Etat, à l'inverse des établissements privés, d'obédience souvent religieuse, subventionnés en majorité par le secteur privé (Eglises, entreprises, etc). Les établissements publics n'exigent pas de sélection du niveau à l'entrée.

journaux nationaux, et par les autorités locales attestent du manque d'enseignants, et surtout d'étudiants intéressés par ce métier. La profession semble avoir peu d'attraits, aujourd'hui, en Grande-Bretagne, en raison des salaires peu élevés, sur lesquels nous reviendrons plus loin, et à cause du discrédit jeté sur les enseignants, rendus responsables du manque de qualifications dans le pays, par rapport aux performances étrangères, visibles sur le plan économique.

Notre établissement, important par sa taille, ne semble pas avoir de problèmes de recrutement, et paraît doté d'un personnel enseignant suffisant. Nous pouvons le situer, également, dans Birmingham, en fonction du ratio enseignants/personnel administratif, agents non enseignants. Cet indicateur est de 1 administratif pour 10 enseignants, dans cette ville, et seulement de 1 à 8 dans l'établissement considéré. Cette école est donc largement bien dotée en personnel non enseignant, par rapport aux autres établissements de la ville. Nous pouvons penser que cela peut simplifier les tâches administratives des enseignants, et donner lieu à une gestion efficace de l'établissement. Ceci laisse supposer, également, que l'école possède les possibilités financières d'embaucher ce personnel non enseignant. Cet établissement est l'un des plus grands de Birmingham, par sa population scolaire, et l'un des mieux dotés en personnel enseignant et non enseignant.

L'établissement est principalement divisé en deux blocs de bâtiments; l'un accueille plutôt les classes des élèves de 11 à 13 ans (*year 7 to 9; lower school*), et l'autre des élèves plus âgés, de 14 à 17 ans (*year 10 to 13; upper school*). La première catégorie de cette classification correspond aux trois premières années de collège (6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}) en France, et la deuxième catégorie comprend l'équivalent de la dernière année de collège (3^{ème}) et les trois années de lycée (2^{nde}, 1^{ère} et Terminale). Mais cette séparation géographique est approximative et les enseignants comme les élèves peuvent être amenés à se déplacer selon les salles disponibles. En plus de ces deux bâtiments principaux, l'école a eu recours à des constructions préfabriquées pour augmenter son potentiel d'accueil. Deux autres bâtiments, enfin, de plus petite taille, servent de cantines pour les élèves; l'une pour les enfants de la *lower school* et l'autre pour ceux de la *upper school*. Mais là encore, cette distinction n'est plus en vigueur.

Nous précisons ici ce que signifie la distinction entre *lower school* et *upper school*, d'un point de vue, à la fois, administratif et pédagogique. Chaque groupe

d'âge (*year*) est divisé en 9 classes (*forms*), dans lesquelles les élèves sont classés selon leur niveau, en trois rangs, en fonction des résultats obtenus lors des contrôles à l'école primaire (*Junior school*). Les élèves gardent le même tuteur (*Form Tutor*) durant les trois années passées dans la *lower school*. Ils peuvent progresser à travers les trois rangs, chaque année.

Le deuxième niveau (*upper school*) comprend les groupes d'âges de 15 à 17 ans (*Years 10-13*), subdivisés également en groupes et classes de niveau. Les élèves conservent le même enseignant-tuteur pendant les deux premières années de la *upper school*, c'est-à-dire jusqu'à la fin de la période de scolarité obligatoire (16 ans). L'établissement étudié comprend aussi des classes au-delà de 16 ans, pour atteindre l'équivalent du baccalauréat français (A-levels). Nous nous intéressons seulement ici à l'équivalent des classes de collège françaises, soit jusqu'à 15 ans (*year 10*). A cet âge la scolarité est sanctionnée par le GCSE (*General Certificate of Secondary Education*), l'équivalent du Brevet des Collèges français.

Les bâtiments de l'établissement étudié sont entourés par des terrains de sports goudronnés (dont des courts de tennis) et par un terrain gazonné, utilisé pour la plupart des sports d'extérieur (rugby, épreuves d'athlétisme). Des terrains extérieurs à l'école, proches, sont utilisés pour le *soccer* (appellation britannique du football classique) et le *hockey* britannique (hockey sur gazon, avec les mêmes règles que le hockey sur glace). L'intérieur des bâtiments comprend deux grandes pièces pour les assemblées et les réunions (*assembly halls*) et deux gymnases. Certaines salles de classe sont spécialement équipées pour les enseignements tels que la technologie, les sciences, les arts, les études de l'environnement productif (*Business Studies*), avec des ordinateurs, ou pour la musique, l'économie domestique (*Home Economics*, les tâches ménagères: cuisine, bricolage, etc), l'informatique (*Information Technology*). Les autres salles sont, le plus souvent affectées à l'enseignement d'une discipline en particulier (le français, la géographie, les mathématiques, etc), mais parfois une salle peut être occupée par un enseignant d'une autre matière, car l'établissement manque de locaux. L'école possède une salle spécifique pour la bibliothèque. Cette pièce est cependant quelques fois utilisée pour enseigner. Un enseignant attitré en est responsable et donne, en plus de sa matière, des cours sur l'utilisation de la bibliothèque aux enfants les plus jeunes, mais les permanences d'ouverture sont effectuées à tour de rôle par les enseignants. La salle est ouverte aux élèves toute la journée, sans interruption, même à l'heure du repas. Les élèves

peuvent venir y travailler, à ce moment, et même manger sur place si l'enseignant est dans la salle. Les livres sont à leur disposition, soit en consultation sur place, soit en prêt. Deux ordinateurs sont aussi mis à disposition. Les élèves y trouvent également des cassettes vidéo à emprunter, des journaux et des revues, ainsi que des informations sur les débouchés et les carrières.

L'établissement compte 76 salles au total. Dans la mesure du possible, chaque enseignant a sa salle attribuée, mais depuis quelques années, les problèmes de manque d'espace apparaissent, avec le nombre d'élèves total grandissant, et l'augmentation conjointe des enseignants. Chaque enseignant ne peut plus avoir sa propre salle. Certains enseignants doivent se déplacer d'une salle à l'autre, dans ce cas, l'administration essaie, dans la mesure du possible, de faire en sorte que les enseignements d'une même discipline aient lieu dans une même classe, pour des raisons matérielles évidentes (cartes géographiques, magnétophones, etc).

Il existe deux salles des professeurs, une dans chaque bloc principal. Les enseignants y ont leurs casiers, pour récupérer leur courrier professionnel et les circulaires du chef d'établissement, mais aussi, parfois, des lettres ou copies d'élèves. Cependant, ce lieu est strictement réservé aux enseignants, et les élèves qui souhaitent voir un professeur frappent à la porte et attendent qu'on leur ouvre, si le professeur demandé est là, il emmènera l'élève dans sa salle de classe, pour l'entrevue. Les professeurs se rendent dans cette salle, qui leur est réservée, pour prendre un café et se restaurer rapidement à midi, soit du repas rapide (sandwiches) qu'ils se sont préparé, soit d'un met acheté à la cantine de l'établissement. Peu d'enseignants y travaillent à leurs corrections ou préparations, et le mobilier de ces salles témoigne de leur fonction de pièces de détente (fauteuils, tables basses, tableaux d'affichage). Les professeurs choisissent plutôt leur salle de cours pour travailler dans le calme, mais cela ne leur est pas toujours possible, si elle est occupée par un collègue. Ce manque de place est aussi, sans doute, à l'origine de la forte proportion du temps de travail effectué par les enseignants à leur domicile.

La vie dans l'établissement

L'établissement est ouvert de 6h30 à 21h30, du lundi au vendredi, mais les enseignants doivent être dans l'établissement au moins de 8h45 à 15h30, horaires auxquels s'ajoutent certains événements et réunions, après le départ des élèves à

15h30 (*parents evenings, meetings*⁵). Ces horaires diffèrent de ceux en vigueur dans les collèges français, comme nous l'avons vu, où les élèves entrent en classe à 8h00 ou 9h00, selon leurs emplois du temps, et selon le jour, et sortent de 12h00 à 14h00, à moins qu'ils ne soient demi-pensionnaires, et prennent leur déjeuner dans l'établissement. Puis l'après-midi se termine à 16h00 ou 17h00, selon les jours et l'emploi du temps.

A midi, les élèves peuvent prendre un repas chaud à la cantine, en payant directement à une caissière (comme dans n'importe quelle cafétéria), et bénéficient de prix très bas. Cependant, la plupart des élèves amènent leur sandwich, pour midi, de chez eux. Ils ne sont pas autorisés à quitter l'établissement pendant l'interruption du repas sans la permission du directeur de l'école (*Head of School*), sollicitée par les parents en début d'année scolaire. Ils mangent leurs sandwiches dans la cour ou dans les salles de classe où les enseignants les autorisent à entrer quand ils sont présents. Certains ne prennent qu'une dizaine de minutes pour déjeuner, et participent ensuite à des activités périscolaires (chorale, théâtre, sports collectifs, etc). L'établissement propose différentes activités périscolaires (*extra-curriculum activities*) et clubs (équipes de sport, ensembles musicaux, théâtre, chorales, club de danse, club d'informatique), surveillée et dirigées par des enseignants.

En France, le fait de prendre le repas de midi à l'école n'est pas le régime le plus courant, alors qu'en Grande-Bretagne l'apprentissage de la journée continue, que les adultes connaîtront dans le monde du travail, se fait dès la scolarisation. Les activités périscolaires existent aussi en France, mais très peu ont lieu au moment du repas, les élèves restent plutôt après les cours en fin d'après-midi pour y participer. Beaucoup d'activités proposées en Grande-Bretagne par les collèges et les écoles primaires, sont dispensées, en France, par des organismes parascolaires tels que les conservatoires et écoles de musique, les associations, les églises. L'école anglaise a été et demeure le lieu d'enseignement et d'éducation de toutes les disciplines, tant académiques qu'artistiques et sportives. De plus, en Grande-Bretagne, l'école joue aussi un rôle important dans l'apprentissage de la vie sociale, et cet aspect fait l'objet

⁵ *parents evenings*: soirée d'ouverture et de présentation de l'école et de ses activités organisées pour les parents, soit à l'occasion du choix des établissements pour le passage dans le secondaire, soit pour la remise des rapports ou des diplômes. La présence des enseignants est fortement souhaitée par les dirigeants.

meetings: réunions de l'équipe pédagogique, et quelques fois de l'administration pour le bon fonctionnement de l'établissement. Chaque enseignant doit assister à, au moins, deux réunions par semaine, en moyenne.

d'attentions particulières de la part des enseignants et des responsables d'établissements scolaires.

Un suivi général de l'élève, de sa vie dans l'établissement et du lien entre vie scolaire et vie familiale, est effectué par les enseignants, tâche incluse dans leurs fonctions. Ce suivi est tout de même pris en charge plus particulièrement par deux "directeurs d'école" (*Heads of School, Lower school and Upper school*) selon la division par âge des élèves, déjà signalée. Chacune de ces personnes est assistée par un *Senior Year Tutor* et par deux autres *Year Tutors*, ainsi à chaque niveau d'élèves correspond un enseignant responsable. Ces enseignants supervisent la progression des élèves du point de vue de l'enseignement, mais aussi de leur développement social, et assurent la liaison avec les responsables des groupes (*Form Tutors*) pour identifier les problèmes le plus tôt possible.

Quant à la discipline, les 'retenues' (*detentions*) sont toujours en vigueur en Angleterre, à l'inverse de la France, où elles ont été supprimées dans pratiquement tous les établissements scolaires (les "colles" ne sont plus en vigueur dans les établissements secondaires que nous avons étudiés à Aix-en-Provence, en 1990). Les retenues de courte durée (jusqu'à 10 minutes) sont surveillées par un membre du personnel enseignant, sans avertissement préalable aux parents. Si les élèves doivent être retenus plus longtemps, ils seront placés dans les retenues collectives (*school detentions*) du mardi (pour les élèves de la *lower school*) et du mercredi (pour les élèves de la *upper school*). Ces longues retenues sont notifiées par écrit à l'élève, au moins un jour avant et le total de ces retenues est mentionné dans le dossier de l'élève. Les élèves arrivant en retard plus de deux fois dans la même semaine peuvent être soumis à ces retenues longues. Pour des fautes renouvelées et plus sérieuses ou pour un manque de travail, les élèves seront soumis à un rapport de leur tuteur ou du responsable de la *lower school* ou de la *upper school*, et dans ce cas-là les parents sont informés par courrier. En cas de faute ou de dommage très grave, l'enfant sera renvoyé chez ses parents à la fin de la journée, et son retour sera alors conditionné par une discussion préalable entre ces derniers et le directeur de l'établissement. En cas de nécessité, les membres du conseil d'administration (*governors*) peuvent décider du renvoi définitif d'un élève.

Le port de l'uniforme de l'école, dans les locaux et pendant les horaires scolaires, est obligatoire pour tous les élèves; toutefois, les élèves du lycée peuvent s'en dispenser, à condition d'être vêtus correctement. Cette discipline de l'uniforme

est traditionnelle en Grande-Bretagne, et très respectée par les parents d'élèves comme par les professeurs qui veillent à ce qu'il soit correctement porté par les élèves. Les Anglais tiennent à cet usage, qui permet, en principe, d'estomper les distinctions de classes sociales ou de niveaux de vie entre les enfants, et limite les discriminations de toutes natures.

Le personnel enseignant

Parmi les 79 enseignants de l'année scolaire 1991-92 dans l'établissement étudié, on compte 38 femmes et 41 hommes, soit un nombre pratiquement égal d'enseignants des deux sexes. Le directeur (*headteacher*), un homme et deux directeur-adjoints (*deputy-heads*), femmes, s'occupent exclusivement de la gestion administrative de l'établissement et n'enseignent pas, ou seulement à titre exceptionnel, en cas d'absence d'un enseignant non couverte par un de ses collègues. Les enseignants se répartissent comme suit par sexe et par matière:

Tableau 3: Nombre d'hommes et de femmes enseignant dans l'établissement, par matière

matières	hommes	femmes	total
Anglais	5	6	11
Mathématiques	5	1	6
Science	9	1	10
Géo/Hist/Socio	4	7	11
Techno/art/Eco	6	11	17
Musique	2	0	2
Langues	2	5	7
Education phys.	3	2	5
Informatique	1	0	1
Educ. religieuse	1	0	1
Total	38	33	71

Ce tableau montre que la répartition par sexe n'est pas équilibrée entre les matières, et que nous retrouvons les matières scientifiques plutôt enseignées par les hommes, et les matières littéraires ou secondaires par les femmes. Ces observations

rejoignent celles faites au niveau national anglais (Walker et Barton, 1983), et sont semblables à la situation française. En Grande-Bretagne comme en France, la différenciation sexuelle selon les matières s'observe dans les plus petites classes. Les filles et les garçons ne sont pas encouragés de la même façon à développer leurs capacités dans les matières scientifiques ou littéraires. Les mathématiques et les sciences sont restées longtemps les disciplines ouvrant les portes du monde industriel, et donc l'apanage des garçons, tandis que les matières littéraires et pratiques (couture, cuisine) étaient réservées plus spécialement aux filles. Ainsi, les hommes sont plus nombreux parmi les enseignants de mathématiques et de sciences, alors que les femmes enseignent plutôt les langues, l'économie ménagère et la littérature.

Nous obtenons, d'après ce tableau, un total de 71 enseignants dans notre établissement anglais, auxquels s'ajoutent les trois personnes de la direction, déjà évoquées, ainsi qu'une personne chargée du programme exclusivement, et de sa mise en place, et quatre enseignants suppléants occasionnels. Le personnel enseignant est assez stable d'une année sur l'autre; il y a peu de turn-over dans cet établissement, également peu d'enseignants travaillent à temps partiel. Les renvois sont exceptionnels dans l'enseignement en Grande-Bretagne, et les emplois vacants sont dus soit au départ d'un enseignant qui a obtenu une promotion dans un autre établissement, soit à une création d'emploi dans l'école. A l'époque de notre enquête, certains enseignants en place sont arrivés dans l'établissement en obtenant une promotion, et d'autres entrés là depuis leur diplôme n'ont pas encore assez d'ancienneté pour pouvoir postuler à l'extérieur et espérer un poste plus élevé. D'autres enseignants, encore, nous ont dit qu'ils envisagé dans un proche avenir de trouver un poste plus important dans un autre établissement. Le faible turn-over observé peut donc être dû au fait que l'enquête a eu lieu à un moment de stabilité du personnel enseignant, en raison de la convergence des situations individuelles. A ce sujet (le turn-over du personnel enseignant), nous n'avons pas trouvé d'études précises au niveau national anglais. Les situations des établissements varient selon leur emplacement, et l'état de l'emploi dans ce secteur d'activité, dans la région d'implantation. En France, par contre, lorsque les enseignants sont titulaires, ils ne peuvent être renvoyés du collège dans lequel ils enseignent, à moins qu'ils ne demandent leur mutation, puisqu'ils sont fonctionnaires.

Pour notre établissement anglais, nous pouvons aussi donner une répartition

des enseignants par sexe et par statut, c'est-à-dire en fonction des primes (*allowances*) qu'ils touchent en plus du salaire de base général.

Tableau 4: Nombre d'hommes et de femmes enseignant dans l'établissement, par grade

grade	hommes	femmes	Total
<i>Main</i>			
<i>Professional</i>			
<i>Grade (MPG)</i>	12	15	27
<i>allowance A</i>	3	5	8
<i>allowance B</i>	9	5	14
<i>allowance C</i>	7	3	10
<i>allowance D</i>	7	3	10
<i>allowance E</i>	0	2	2
<i>Head</i>			
<i>Head</i>	1	0	1
<i>Deputy heads</i>	0	2	2
Total	39	35	74

D'après ce tableau, nous constatons que les femmes occupent majoritairement, dans cet établissement, les postes de grades les moins élevés (*MPG, allowance A*), mais elles sont aussi relativement bien représentées aux postes à haute responsabilité que sont les *Deputy heads*. Par rapport à la répartition des enseignants par sexe, entre les grades, au niveau national, nous pouvons dire que les femmes ne sont pas lésées dans cet établissement. Cependant, si leur nombre est à peu près égal à celui des hommes, il ne l'est pas pour chaque grade. La politique du chef d'établissement semble favoriser l'accès à des postes à responsabilité à tous, selon ses compétences, et sans discriminations de sexe, à en croire ce que disent les enseignants interrogés.

En Grande-Bretagne, les femmes enseignantes occupent plus souvent les postes les moins rémunérateurs ou n'ont pas de primes (ou seulement la plus faible) s'ajoutant à leur salaire. Cependant, après les revendications syndicales à ce sujet au début des années 1980, la situation semble évoluée. De plus, à Birmingham, les autorités locales marquent, dans l'éducation, une volonté de promouvoir les femmes, en facilitant les prestations leur permettant de mener à bien leur vie

familiale et leur vie professionnelle (création de facilité de modes de garde d'enfants, notamment)⁶.

Dans notre établissement, six enseignants, pour l'année 1991-92, exercent pour la première fois (*probationers*), ils sont encadrés par un tuteur chacun, lui-même enseignant dans l'établissement. Les jeunes diplômés effectuent une année 'd'essai' qui correspond au stage de première année d'enseignement des capétiens en France (étudiants ayant réussi les épreuves théoriques du concours du CAPES). Le reste du personnel compte cinq secrétaires, deux techniciens de laboratoire et un techniciens chargé de l'entretien des locaux et du matériel, un responsable des finances, douze femmes assurant la surveillance des cantines et une équipe de nettoyage des bâtiments de quatre personnes dont une à temps partiel. Le nettoyage des abords et terrains de jeux est effectué par une entreprise privée extérieure, tous les matins et tous les soirs. De même, les repas sont fournis par une entreprise spécialisée dans le service des repas à l'école. Une partie du travail d'entretien matériel de l'établissement est donc sous-traitée. Cela signifie que le budget de l'établissement est réparti entre ces prestataires de services, en plus de la rémunération des enseignants et de l'entretien matériel des bâtiments. Le budget est géré par le conseil d'administration (*governing body* ⁷), selon l'avis du chef d'établissement, présent à titre consultatif. Depuis l'*Education Act* de 1988, chaque autorité locale choisit la formule qu'elle veut adopter pour les prestations dans les écoles. Les autorités locales ont de plus en plus recours à des entreprises privées et sous-traitent ces travaux.

Le directeur de l'établissement nous a fourni quelques renseignements qu'il est utile de mentionner ici, afin de cerner le cadre de travail des enseignants que nous avons interrogés. Au sujet de la profession, en général, il estime qu'elle a beaucoup changé au cours des cinq à dix dernières années. Les enseignants ont plus de responsabilités 'sociales' pour leur élèves. Au début de sa carrière, nous dit-il, l'important était la connaissance, le savoir que transmettait l'enseignant à ses élèves, le contenu des cours, maintenant un grand nombre de tâches administratives et périscolaires, effectuées jadis volontairement sont entrées dans le contrat de travail des enseignants. Leur travail s'est transformé, il est plus administratif, concerne

⁶ informations recueillies auprès de la responsable du service Education dans le *Council* de Birmingham, et auprès d'enseignantes de cette ville.

⁷ cet organe administratif est composé de parents d'élèves, d'hommes d'affaire ou chefs d'entreprise locaux, élus, et d'hommes politiques.

plus le suivi des progrès des élèves. Il s'est produit un changement dans l'équilibre des heures des enseignants, elles sont plus nombreuses, mais une plus faible part de ces heures est consacrée à l'enseignement. De plus, la profession a évolué aux yeux des parents d'élèves, l'opinion publique est de plus en plus critique vis-à-vis des enseignants. Sur ces quelques dernières années, on a pu constater un abaissement des salaires des enseignants par rapport aux autres professions.

Le directeur, en comparant les situations anglaise et française déclare que les enseignants ont un statut plus élevé en France, mais que cela est en train de changer. En Grande-Bretagne, les enseignants éprouvent largement plus de tension dans leur travail qu'avant. Selon le directeur, qui se base sur des chiffres concernant les maladies nerveuses et les dépressions, l'enseignement est une des professions les plus stressantes.

Selon le directeur, la plupart des enseignants de son établissement adhèrent à un syndicat. Précisons qu'il en existe trois (*National Association of Schools-Union of Women Teachers, National Union of Teachers, Assistants Masters and Mistresses Association*), et le directeur estime que son personnel se répartit également entre les trois. En Grande-Bretagne, le taux de syndicalisation est, dans l'ensemble, plus élevé qu'en France, quoique dans l'enseignement celui-ci soit assez important en France. Les enseignants britanniques sont donc aussi syndicalisés que d'autres salariés du pays. Quant à la répartition égale dans chaque syndicat, elle nous semble difficile à vérifier. Les propos du directeur sur ce sujet sont aussi difficile à vérifier et ne peuvent être pris qu'à titre indicatif.

Nous avons brossé là un portrait, si l'on peut dire, de l'établissement scolaire dans lequel nous avons effectué notre enquête de terrain, et le recueil d'informations, du mois de septembre 1991 au mois de janvier 1992. Précisons qu'il s'agissait du premier trimestre qui est une période chargée de travail pour les enseignants britanniques. Nous exposons maintenant les techniques d'enquête employées, et l'élaboration du questionnaire et du guide d'entretien, avant de voir également quels thèmes nous retiendrons parmi les nombreuses données recueillies, de façon à vérifier les hypothèses que nous avons formulées tout au long de cette recherche.

Le questionnaire que nous avons élaboré s'inspire des enquêtes emploi du temps des organismes de statistiques comme l'INSEE, en France ou le HMSO, en Grande-Bretagne. Nous avons tenu compte des habitudes et du mode de vie anglais pour rendre notre questionnaire cohérent aux yeux des personnes interrogées. Mis à part les questions traditionnelles concernant la situation socio-démographique de l'individu, le questionnaire se divise en trois parties:

1) des informations concernant le poste d'enseignement occupé actuellement, et sur l'organisation de l'emploi du temps: nous séparons l'emploi du temps fixe de cours et le temps consacré à d'autres activités professionnelles (activités périscolaires, réunions sans les élèves);

2) des données détaillées sur l'organisation du temps hors travail, dans lequel nous distinguons des questions sur les formules adoptées pour la vie domestique (garde d'enfant, femme de ménage, parents proches du domicile, etc), et le temps consacré au travail ménager proprement dit; dans cette partie se trouve aussi le temps de loisir, les sports et la vie associative. Nous avons recueilli également des informations sur les vacances des enseignants;

3) des informations sur le déroulement de la carrière professionnelle, avec notamment les promotions obtenues et les interruptions.

Nous avons ménagé un emplacement pour les remarques, à la fin du questionnaire qui a été peu utilisé. Les questions concernant des variables socio-démographiques (le sexe, l'âge, le statut matrimonial, la présence et le nombre d'enfants, le niveau de diplôme, le salaire et la matière enseignée) permettent de connaître les caractéristiques de la personne et constituent des variables discriminantes, dont nous testerons le poids sur la gestion du temps des enseignants. Ce sont également ces variables qui vont nous amener à choisir les personnes que nous avons interviewées, dans la mesure où elles acceptaient l'entretien. Dans l'objectif de notre comparaison enseignants/enseignantes, la variable sexe permettra de séparer les résultats, et les variables du statut matrimonial, de la présence et du nombre des enfants, ainsi que celle du salaire, donneront lieu à des comparaisons intéressantes entre ces deux sous-populations que nous serons amené souvent à examiner séparément.

Pour construire notre questionnaire, nous sommes parti des hypothèses à

vérifier que nous avons formulées à partir de l'étude théorique sur les temps sociaux. Nous supposons que pour les enseignants britanniques le temps de référence est le temps de travail qui conditionne les autres temps. Nous distinguerons deux thèmes principaux qui nous serviront à examiner les temps d'une profession particulière (enseignant dans le secondaire), d'une part, le temps perçu par les individus, tel qu'ils le décrivent, et d'autre part, la pluralité des temps sociaux qui s'entrecroisent et interfèrent souvent les uns sur les autres. La division de notre questionnaire en trois parties principales, pour ce qui concerne les temps des enseignants (temps de travail professionnel, temps de travail domestique, temps de loisir et vacances), reflète cette pluralité, dont nous voulons saisir les articulations. Pour cela nous avons formulé la plupart des questions sous forme de tableaux permettant de reconstituer l'emploi du temps hebdomadaire de la personne. Ce procédé ne nous permet pas d'identifier les cumuls d'occupations, mais nous avons pu les connaître grâce aux entretiens individuels.

Nous voulons saisir et étudier le temps perçu par les enseignants, au-delà de la seule quantification de leurs heures passées aux diverses activités, celle-ci était nécessaire, cependant, ce qui explique le procédé de questions fermées choisi. Néanmoins, les individus ont rempli le questionnaire selon leurs propres représentations des temps, car les non réponses à certaines questions, avec ou sans commentaires, montrent que les personnes ne perçoivent pas, toutes, le temps suivant le découpage qui leur était proposé. Certains ont préféré répondre à la question d'une autre manière. Par exemple, pour le travail domestique (question n°44), certains enseignants ont dressé une liste des activités qu'ils font dans la semaine et ont donné un nombre d'heures moyen qu'ils estiment y consacrer, au lieu de noter dans la case de chaque jour l'activité effectuée. Nous sommes enclin à penser que cette réaction démontre que les personnes n'ont pas de programme établi précisément sur la semaine, quant aux travaux domestiques, mais les font plutôt quand cela est nécessaire, et en même temps de façon régulière.

Si les temps sont ressentis par les individus, nous pensons, en sociologue, qu'ils les perçoivent à travers leurs caractéristiques et leur mode de vie. Ainsi, différentes utilisations du temps sont, selon nous, liées aux diverses appartenances sociales des individus, que ce soit leur statut matrimonial, la présence ou l'absence d'enfants, l'âge et le nombre de ceux-ci, ou leur salaire et leur grade professionnel. Les enquêtes budgets-temps déjà citées (cf. chapitre 2) ont montré l'influence de la

situation familiale sur les emplois du temps des hommes et surtout des femmes. Nous avons accordé une place importante aux caractéristiques socio-démographiques, dans notre questionnaire, ainsi qu'au déroulement de la carrière, afin de mesurer, aussi, dans notre étude le poids de ces variables. Ainsi, d'un point de vue quantitatif, supposons-nous que les femmes consacrent plus d'heures par semaine aux activités ménagères si elles ont une famille à charge que si elles sont célibataires ou mariées sans enfant. Nous pensons que la présence d'enfants influence le temps de travail des enseignants, hommes, car ils veulent pouvoir passer du temps avec leurs enfants. La profession d'enseignant est d'autant plus propice à cela qu'une partie, non négligeable en temps, du travail peut être faite au moment choisi par l'enseignant (les préparations et les corrections). Les femmes enseignantes auront, sans doute, aussi cette attitude. Peut-être pourrions-nous observer un investissement dans le travail professionnel plus grand de la part des femmes sans enfant que des femmes avec enfants, dans la mesure où celles-là peuvent rester plus tard sur leur lieu de travail ou travailler chez elles, car elles ont moins de charges domestiques à la maison (préparation des repas, ménage, soins aux enfants). Il est probable, et nous tenterons de le vérifier sur notre échantillon, que les célibataires et les personnes mariées sans enfant consacrent plus de temps à leurs loisirs que ceux qui ont une famille à charge. De plus, nous supposons que les loisirs de ces enseignants vivant seules sont plus souvent liés à leur travail que ceux des enseignants mariés. Ceci nous semble d'autant plus probable en Grande-Bretagne, par rapport à la France, que les modes de vie sont différents, notamment en ce qui concerne les repas et l'importance qui leur est accordée (faible en Grande-Bretagne).

En ce qui concerne la comparaison hommes-femmes, nous verrons à quel moment de la journée et de la semaine, les individus de chaque sexe effectuent des activités semblables (travail professionnel similaire, travail domestique et loisirs). Nous pourrions, aussi, distinguer des activités spécifiques à chaque sexe, notamment dans le cadre des travaux ménagers et des loisirs. En Grande-Bretagne, le jardinage semble plus être l'apanage des hommes, d'après les observations faites durant notre séjour dans le pays. Tout comme en France, nous supposons que les enseignantes anglaises pratiquent moins de sports que leurs homologues masculins, et des activités différentes (par exemple, gymnastique pour celles-là et football pour ceux-ci). La présence d'un jardin devant la maison est plus fréquente en Grande-

Bretagne qu'en France, étant donné le mode d'habitat différent (plus d'immeubles en France, plus de maisons mitoyennes avec jardin et parfois garage, en Grande-Bretagne).

Dans notre questionnaire, nous saisisons des données essentiellement quantitatives, sur les temps des hommes et des femmes, qui confirmeront ou infirmeront les hypothèses suivantes: les hommes consacrent plus de temps aux loisirs que les femmes, tandis que celles-ci effectuent plus de travail domestique. En présence d'enfants, les femmes passent plus de temps à leur domicile que les hommes et dans le cas des enseignantes y travaillent plus fréquemment, car elles peuvent surveiller leurs enfants tout en corrigeant des copies, par exemple.

Concernant la comparaison entre la Grande-Bretagne et la France, nous supposons que le temps consacré au travail domestique est inférieur pour les enseignants britanniques, par rapport à leurs homologues français, puisque les premiers ne rentrent pas déjeuner chez eux à midi, comme c'est le cas de la plupart des seconds. Les enseignants anglais, hommes et femmes, n'ont donc pas de préparation de repas à midi, ni de vaisselle. Cela leur évite aussi du temps de transport supplémentaire.

Le questionnaire a été adapté à la situation anglaise, et notamment aux modes de travail dans la profession d'enseignant car nous avons consacré une question spécifique aux réunions en essayant d'obtenir des détails sur la durée de celles-ci, leur fréquence et leur localisation (question n°32); ce que nous n'aurions pas fait de la même manière dans le cas français. De même, après quelques visites dans divers établissements scolaires de Birmingham, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle, les activités périscolaires étaient plus nombreuses, en Grande-Bretagne qu'en France, et que, par conséquent, les enseignants britanniques y consacraient plus de temps que les enseignants français. Des questions précises (questions n°29 et 30) nous permettront de vérifier cette assertion.

Parmi les caractéristiques qui distinguent les enseignants entre eux, nous considérons que l'ancienneté dans la profession influe sur le temps passé au travail professionnel, car nous avons observé ce phénomène en France. Nous supposons qu'il en est de même en Grande-Bretagne, car dans un pays comme dans l'autre la profession nécessite la préparation des cours pour les élèves de différents niveaux. Mais il est possible que la formation, plus pratique qu'ont reçue les jeunes enseignants britanniques limite le décalage, tant ressenti dans la profession en

France, entre leur entrée dans la vie professionnelle et l'état d'étudiant⁸.

Nous supposons aussi que l'ancienneté dans l'établissement peut avoir un impact sur le grade, et donc le salaire, des enseignants, car en France l'ancienneté est le premier facteur d'avancement de carrière et d'augmentation du salaire. Or, en Grande-Bretagne, plus le grade s'élève, plus le temps passé dans une classe à enseigner diminue. L'utilisation du temps professionnel et non professionnel peut alors s'en trouver changée par rapport à un enseignant de grade inférieur.

Les entretiens ont suivi la passation du questionnaire, dont la dernière page était l'acceptation ou le refus de l'entretien. Parmi les 21 répondants au questionnaire (8 hommes et 13 femmes), 9 se sont portés volontaires (5 hommes et 4 femmes) pour l'interview qui a duré environ une heure. Les entretiens ont été effectués par l'enquêteur muni du questionnaire rempli par la personne, en suivant le même ordre de questionnement, mais nous avons tenté d'obtenir des informations d'ordre qualitatif sur la gestion du temps. Chaque entretien était adapté au sexe et à la situation familiale de l'enquêté, puisque préalablement connue.

Nous avons insisté sur l'articulation entre les différents temps de l'interviewé et ceux des autres membres de sa famille, car nous supposons que les temps des enseignants et enseignantes sont influencés par ceux du conjoint et des enfants. Nous avons voulu saisir l'effet de cette profession sur les représentations des enseignants envers le temps, dans les deux pays, en comparant les résultats obtenus en Grande-Bretagne, avec ceux de notre enquête française (Ferrero, 1990) et de notre connaissance de l'enseignement français. L'historique du parcours professionnel des personnes interrogées, et la connaissance du parcours des collègues nous ont aidé en cela, ainsi que les représentations qui en découlent. La perception de la carrière d'enseignant, en général, et les motivations au choix de ce métier sont aussi des indicateurs de la façon dont est perçue la profession par les enseignants eux-mêmes.

Quant à la gestion entre temps de travail et temps libre, nous avons insisté dans les entretiens, sur le partage des tâches ménagères au sein du couple, sur la vie sociale de chaque époux et sur les temps que les personnes considèrent comme du repos, proprement dit, sans activité spécifique. Enfin, nous avons tenté de cerner les modalités de l'engagement personnel des enquêtés dans leur travail (la participation

⁸ les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres ont été créés récemment pour pallier cette insuffisance de la formation des instituteurs et enseignants, en développant les stages pratiques de formation dans des établissements scolaires.

aux activités périscolaires, la prise de responsabilités supplémentaires), en fonction de la perception du métier transmise par la formation initiale et des représentations de la hiérarchie et des relations de travail dans l'établissement scolaire.

Chapitre 6: LE TEMPS PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DANS NOTRE ENQUETE

Présentation des personnes enquêtées

Avant de présenter les résultats de l'analyse des données que nous avons pu recueillir auprès des enseignants britanniques de l'établissement présenté dans le chapitre précédent, il nous faut souligner quelques caractéristiques de notre enquête. Les personnes ayant accepté de remplir notre questionnaire (21) ont été peu nombreuses par rapport au nombre d'enseignants de l'établissement (79). Cela peut s'expliquer par la période à laquelle nous avons effectué l'enquête. En effet, beaucoup d'enseignants et de membres de l'administration nous ont dit que le premier trimestre était toujours une période chargée de travail pour les enseignants, et surtout de travail administratif. Mais ceci n'est qu'une des explications possibles, et d'autres, d'ordre plus personnel, viennent certainement s'y ajouter. La longueur et la complexité de notre questionnaire ont aussi découragé les enseignants. Néanmoins, cette attitude des professeurs témoigne de la charge de travail qu'ils ont et de la lassitude qu'ils éprouvent à remplir des formulaires.

Parmi les 21 répondants, huit sont des hommes et treize des femmes. Les femmes semblent avoir plus volontiers participé que les hommes, alors que la proportion d'hommes et de femmes dans l'établissement est pratiquement égale. Ce sont par contre les femmes qui ont un peu moins collaboré pour les entretiens (quatre femmes et cinq hommes). Cela peut s'expliquer par le temps que prenait l'entretien (environ une heure), fixé sur rendez-vous, alors que le questionnaire, même s'il était long pouvait être rempli en plusieurs fois, aux moments voulus par l'enquêté qui l'avait en sa possession.

D'après ce que nous avons pu observer lors de nos visites dans l'établissement, la moyenne d'âge des personnes interrogées semblent correspondre à celle de l'ensemble des enseignants de l'école.

Nous remarquons que les enseignants sont assez jeunes, par rapport à l'établissement français du centre d'Aix-en-Provence, dans lequel nous avons effectué notre enquête en 1990. Ainsi, dans notre population d'enseignants anglais, la grande majorité est en situation d'avoir une famille, et, d'un point de vue professionnel, se trouve au moment où des ambitions de promotion de carrière sont

formulées et accessibles. Les personnes de 35-44 ans étant surtout des femmes, elles auront à concilier vie familiale et conjugale et vie professionnelle.

Tableau 5: Enseignants ayant répondu au questionnaire par classe d'âge

moins de 24 ans	2
25-34 ans	4
35-44 ans	13
plus de 45 ans	2
total des répondants	21

Dans l'établissement étudié, il semble y avoir peu de turn-over du personnel enseignant, comme nous l'avons déjà dit. Mis à part les jeunes diplômés en première année d'exercice, les enseignants sont déjà dans l'établissement depuis quelques années. Il n'y a pas eu de licenciements ces dernières années, et les personnes récemment entrées ont remplacé des départs à la retraite ou ont été appelées en raison des besoins liés à l'augmentation des effectifs des élèves scolarisés dans cette école.

Parmi les enseignants enquêtés, nous remarquons une assez forte proportion de célibataires ou de personnes vivant seules. Ces dernières sont, d'ailleurs, toutes des hommes. Mis à part les jeunes diplômés qui se trouvent en majorité parmi les célibataires, aucun célibataire n'a d'enfants, et parmi les hommes séparés, les pères de famille n'ont pas la garde de leurs enfants (ils ne vivent pas avec eux quotidiennement). Les femmes célibataires n'ont pas d'enfants, et, hormis une jeune diplômée, ces femmes occupent des grades relativement élevés dans l'établissement. De même ce sont plutôt les femmes mariées sans enfants, dans notre échantillon, qui occupent les postes à responsabilité que celles qui ont une famille à charge. Au niveau national anglais, le statut matrimonial influe sur le grade professionnel des enseignants, les personnes célibataires étant plus enclines à occuper des postes supérieurs (*heads of department, deputy heads, headteachers*).

Comme le montre J. Glover (1991) ceci est vrai pour les enseignantes britanniques:

Of those single women in the 40-60 age group, 57% are in supervisory positions compared to married/ever married. Controlling for presence/absence of children for women aged 30-44 years reduces this difference quite considerably to 23% for single and 14% for married women. Single status therefore improves chances of being in a supervisory position, but not dramatically in the 30-44 group.(Glover, 1991, pp.232-233)

(Parmi ces femmes (enseignantes) célibataires du groupe d'âge de 40 à 60 ans, 57% occupe des positions à responsabilité, comparées aux 18% des femmes mariées ou l'ayant été. En contrôlant par la présence ou l'absence des enfants pour les femmes de 30-44 ans, la différence se réduit assez considérablement à 23% pour les célibataires et 14% pour les femmes mariées. Le statut de célibataire augmente donc les chances d'occuper une position à responsabilité, mais pas trop dans le groupe d'âge des 30-44 ans.)

En ce qui concerne les grades ou statuts des enseignants, tous ne sont pas représentés dans notre échantillon d'enquête. Parmi les personnes ayant répondu au questionnaire, et ayant parfois subi un entretien, nous trouvons six responsables d'une matière (*heads of department*), une femme au grade au-dessous du précédent (*second of department*), une femme directrice-adjointe (*deputy head*), et trois jeunes diplômés effectuant leur première année d'enseignement (*probationers*). Les autres professeurs se répartissent entre les différents échelons de l'échelle des salaires, selon qu'il prennent de l'ancienneté et font preuve d'initiative et de compétence dans leur travail. Le plus bas niveau est le *Main Professional Grade* (MPG) auquel s'ajoute des primes (*allowances*), de A à E, pour ceux qui ont le plus de responsabilités (cf. chapitre 4). Dans notre enquête, nous avons interrogé des enseignants sans grade particulier et d'autres ayant des primes A, B, C et D.

Nous analyserons les résultats obtenus par les questionnaires et les entretiens en tenant compte de ces paramètres que sont le statut matrimonial, le nombre et l'âge des enfants, le grade et le niveau de rémunération, pour comparer entre eux les hommes et les femmes enseignant dans cet établissement. Dans une première section nous verrons quelles sont les différences et les ressemblances, selon le sexe, quant à l'utilisation du temps professionnel en présence des élèves.

Avant de présenter l'analyse des résultats, nous devons préciser que nous avons évité des interprétations trop généralisatrices issues des résultats de notre enquête qui sont à éviter, étant donné le fort taux de non réponse des enseignants au questionnaire et le peu de volontaires pour les entretiens. Cependant, nous étudierons dans le détail le petit nombre de réponses obtenues qui nous semblent intéressantes à titre indicatif, et pourraient constituer le point de départ d'investigations à venir plus poussées.

Les différences entre hommes et femmes sur le temps passé en présence des élèves.

Concernant ce type de temps, nous avons distingué, dans le questionnaire, le temps passé en cours, officiellement, et celui passé dans l'établissement chaque jour, déclaré par l'enseignant. Autrement dit, le premier correspond au nombre de *periods* (leçons de 35 minutes) que l'enseignant doit effectuer selon les termes de son contrat, en fonction de son grade. Le second temps est calculé pour chaque jour de la semaine (du lundi au vendredi) par l'enseignant quand il remplit le questionnaire.

Parmi les 21 répondants, la moitié des femmes ayant répondu à cette question (12) enseignent durant 34 *periods* par semaine, tandis que seulement trois hommes sur huit ont 35 leçons par semaines, quatre en donnent 32. Le nombre de leçons obligatoires semble légèrement plus élevé pour les femmes car ce sont elles qui occupent plus souvent les postes sans ou à faibles responsabilités, ce qui n'entraîne pas de dispense de cours, comme c'est le cas des enseignants à des postes plus importants.

Si l'on calcule le nombre d'heures effectué, à partir de 35 *periods* de 35 minutes sur la semaine, nous obtenons un total de 20h45. Ce nombre d'heures d'enseignement, au sens strict du terme, peut être comparé avec le service hebdomadaire d'un enseignant PEGC⁹ français. Mais la grande différence entre les enseignants anglais et français tient justement à ce que les premiers doivent être sur leur lieu de travail, au-delà de ces heures de cours, ce qui n'est pas le cas des seconds. C'est pourquoi nous avons aussi étudié le temps passé dans l'établissement chaque jour de la semaine. Celui-ci varie parfois d'un jour à l'autre, selon que l'enseignant aura une réunion après 15h30 ou non. Le nombre de *periods* donné par les enseignants correspond à leur service et non au nombre de cours hebdomadaire reçus par les élèves. Ceci est dû au fait que les enseignants bénéficient de deux ou trois heures, pendant leur service, sans cours, qui doivent être employées aux préparations de cours et aux corrections. Bien sûr, nous nous garderons de généraliser les résultats obtenus dans les questionnaires, mais ils nous semblent assez nombreux pour donner des indications sur les enseignants

⁹ Professeur d'Enseignement Général des Collèges, cette catégorie n'existe plus, mais leurs heures de cours s'élevaient à 21 heures par semaine, maintenant ils n'en effectuent plus que 18, comme les capétiens; tandis que les agrégés font 15 heures par semaine.

britanniques et leur utilisation du temps. Parmi les volontaires pour l'entretien, toutes les catégories d'enseignants ne sont pas représentées, aussi prendrons-nous les réponses comme des indications sur les temps des enseignants en gardant toujours présent à l'esprit la relativité des données, en fonction de la situation de chaque personne interrogée.

D'après les réponses obtenues, nous remarquons une différence selon le sexe quant au temps total passé dans l'établissement, voici les minima et maxima des heures passées à l'école pendant cinq jours de la semaine:

hommes	femmes
23h20-44h	22h20-47h30

En moyenne, les femmes passent plus de temps dans l'établissement que les hommes, respectivement, 40h46 et 37h29 (soit en moyenne 8h10 et 7h30 par jour ouvré). Cependant, il faut se méfier de cet indicateur statistique qu'est la moyenne, car il est "tiré" par les extrêmes. Si nous regardons quelle est la classe médiane¹⁰ pour les hommes et les femmes, nous constatons les valeurs suivantes: 38h30 pour les hommes, et 38h pour les femmes. Les enseignants, quel que soit leur sexe, se répartissent également autour de 38h à 38h30 hebdomadaire passées dans l'établissement. Nous constatons que le nombre d'heures passées dans l'établissement, déclaré par les enseignants est nettement supérieur à celui fixé dans le contrat de travail (32h30 obligatoires de présence dans l'établissement, dont 23h20 de cours). Cela signifie que les enseignants passent plus de temps dans le travail de préparation, de corrections et d'administration que ce qui est prévu par le gouvernement.

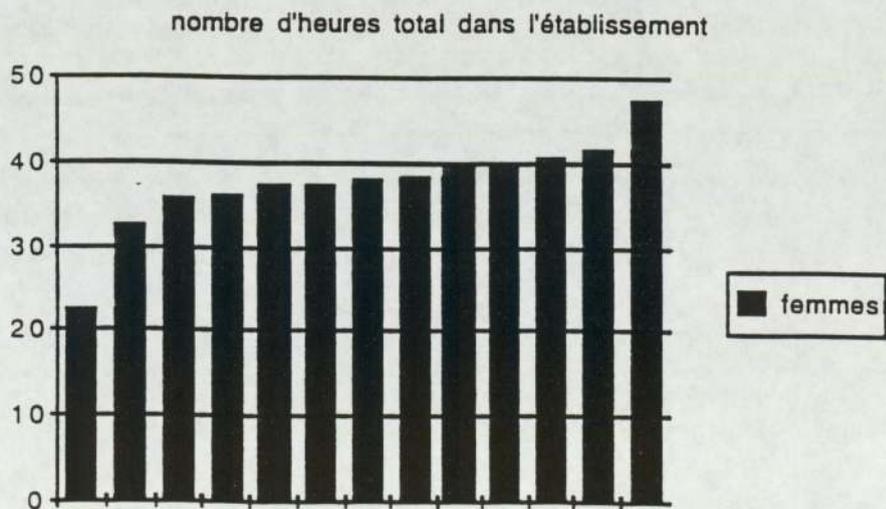
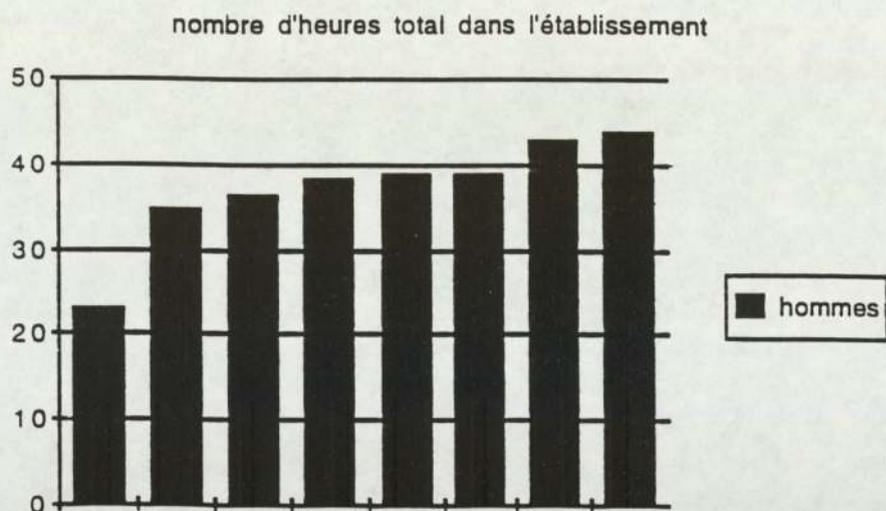
En analysant plus en détail les questionnaires, nous pouvons voir quels sont les enseignants qui passent le plus de temps dans leur établissement, en fonction de leurs caractéristiques démographiques. Selon notre hypothèse de travail, les personnes en charge de famille, donc mariées, ayant des enfants devaient passer moins de temps à l'école que les personnes sans charges familiales, étant donné le travail supplémentaire que cela implique et les relations humaines que les individus veulent vivre avec leur famille.

Dans notre échantillon, hommes ou femmes, célibataires ou séparés, donc vivant seuls, passent plus de temps dans l'établissement que les personnes mariées (entre 47h30 et 32h30); ils sont quatre femmes et trois hommes, dans ce cas.

¹⁰ outil statistique désignant la valeur qui sépare la population enquêtée en deux parties égales; ici, le nombre d'heures passées dans l'établissement.

Pour avoir un aperçu global du nombre d'heures total passé, par semaine, dans l'établissement par les hommes et les femmes, nous avons construit les deux tableaux suivants, à partir des réponses aux questionnaires (nombre calculé d'après les réponses à la question n°26). Ce résultat hebdomadaire correspond à l'appréciation des enseignants du temps qu'ils passent, du matin au soir, dans l'établissement, et que nous pouvons comparer avec les 32h30 obligatoires de présence selon le contrat de travail (6h30 par jours, pendant 5 jours par semaine).

Tableaux 6 et 6 bis: Nombre d'heures par semaine passées dans l'établissement, par sexe



L'influence de la situation matrimoniale et familiale

Pour les enseignants n'ayant pas d'enfants, le nombre d'heures passées dans l'établissement est souvent plus important que pour les personnes ayant des enfants (autour de 40 heures par semaines). Les individus ayant un enfant voient leur nombre d'heures de présence à l'école diminuer (environ 38h par semaine), et encore plus pour les personnes ayant deux ou trois enfants (36h à 37h par semaine).

Nous ne pouvons pas dire, à la lumière des caractéristiques des personnes interrogées, qu'il y ait une différence remarquable du nombre d'heures de présence dans l'établissement, selon le sexe, pour les individus avec enfants.

En résumé, nous dirons que le fait d'avoir une famille (être marié d'abord, puis, avoir des enfants) limite le nombre d'heures de présence dans l'établissement, pour les enseignants anglais, indépendamment du sexe. Plus le nombre d'enfants à charge augmente, moins les enseignants passent de temps dans l'établissement. L'âge des enfants ne semble pas influencer considérablement le temps passé dans l'établissement. Notons, cependant, que la personne qui a les enfants les plus jeunes, dans notre échantillon, est un homme, dont l'épouse n'exerce pas d'activité salariée; tandis que parmi les femmes enseignantes interrogées, nous trouvons trois personnes ayant un deuxième enfant âgé de moins de cinq ans, en activité à temps complet. Elles ont toutes les trois un conjoint enseignant, mais il existe des écarts considérables entre elles en ce qui concerne le nombre d'heures de présence dans l'établissement (40h, 37h30, 22h20).

L'enseignante qui effectue le moins d'heures de présence est une suppléante travaillant à temps partiel. Mis à part ce cas particulier, les enseignantes, même avec des enfants jeunes, qui ont un mari enseignant lui-même, passent relativement beaucoup de temps dans l'établissement, par rapport aux autres femmes et à celles dont les enfants sont plus âgés.

L'influence du grade de l'enseignant

A deux exceptions près, un homme et une femme, les enseignants du plus bas niveau de salaire, c'est-à-dire sans responsabilités particulières, ne restent pas dans l'établissement plus de 38h30 par semaine. Cette durée semble augmenter avec le grade et la prise de responsabilités de l'enseignant. A partir de l'échelon *allowance*

B (prime B), le nombre d'heures passées dans l'établissement augmente nettement, pour les hommes comme pour les femmes, mais en plus grande proportion pour ces dernières. En témoigne le cas du nombre d'heures à l'école le plus élevé détenu par une femme *deputy head*, celle qui a le plus de responsabilités à assumer parmi les personnes interrogées dans notre enquête. Précisons d'ailleurs que cette femme est célibataire et sans enfant. A statut égal, ce sont en général les femmes qui passent le plus de temps dans l'établissement. Ceci paraît paradoxal car plus de la moitié d'entre elles, dans notre échantillon, ont des enfants à charge d'âge scolaire. Nous pouvons donc penser que la féminisation forte de cette profession en Grande-Bretagne est effectivement liée à la possibilité qu'y trouvent les femmes de concilier vie professionnelle et vie familiale. Cela laisse supposer aussi une organisation assez performante de la part de ces femmes enseignantes.

Les activités périscolaires (*extra-curricular activities*)

Après les heures de cours et de travail dans l'établissement, nous examinons la quantité d'heures consacrée aux activités périscolaires par les enseignants britanniques. Seulement sept enseignants sur les 21 ayant répondu au questionnaire ne pratiquent pas d'activités avec les élèves en dehors des cours. Parmi ce tiers de notre population d'enseignants, la plupart n'ont pas d'enfant (sauf deux femmes qui en ont, l'une un de 12 ans et l'autre deux de 10 et 5 ans). Il semblerait que le fait d'avoir des enfants incite les enseignants à prendre en charge des activités périscolaires. Mais le nombre d'heures qu'ils y consacrent est plus faible que celui des enseignants qui n'ont pas d'enfant et se chargent d'une activité périscolaire. Le plus souvent, les enseignants n'exercent qu'une activité périscolaire; quatre enseignants seulement, dans notre échantillon, en font deux. Quatre des enseignants qui ne pratiquent pas ce type d'activités sont comptés parmi ceux qui ont le nombre d'heures total de travail le plus élevé (plus de 50 heures), même si trois personnes travaillant plus de 50 heures par semaine exercent une activité périscolaire.

Le temps de travail professionnel à domicile des hommes et des femmes enseignants

Pour obtenir des données chiffrées concernant le temps de travail à domicile des enseignants britanniques, nous avons posé une question similaire à celle utilisée pour le temps passé dans l'établissement, en prenant soin de séparer chaque jour de la semaine. Ainsi, nous pouvons savoir à quels moments les enseignants travaillent chez eux, dans la journée et dans la semaine (les jours de semaine ou le samedi et le dimanche).

Les hommes sont plus nombreux parmi les enseignants travaillant le plus à domicile (plus de 10 heures par semaine). Les femmes travaillent légèrement moins longtemps (entre 6 et 9 heures par semaine), mais ce sont des hommes qui déclarent ne travailler que 2 ou 4 heures chez eux, par semaine. Le fait que les femmes travaillent moins longtemps à domicile pourrait être la contrepartie du plus grand nombre d'heures qu'elles passent dans l'établissement par semaine. Cependant, la réciproque, pour les hommes, ne semble pas être vérifiée. En effet, ce sont eux aussi qui effectuent le plus longtemps leurs activités professionnelles à la maison.

Comme ce sont les hommes qui passent le plus de temps à leur travail professionnel à domicile, et que ce sont eux, aussi, qui détiennent les grades les plus élevés (à une exception près, une femme *deputy head*); de ce fait, nous trouvons des individus des niveaux *allowance B* ou plus, travaillant le plus chez eux. Mais l'influence du grade, dans notre enquête, n'est pas mesurable de façon fiable, car tous les grades ne sont pas représentés parmi les enquêtés, nous ne pouvons donc tirer de conclusions définitives, pour cela une étude plus large reste à faire. Notons, toutefois, que la femme occupant le poste de *deputy head*, que nous avons interrogée, et un enseignant à l'échelon *allowance D*, se trouvent parmi les enseignants passant le plus de temps chez eux, au travail professionnel (respectivement 12 et 10 heures). Cependant, ce ne sont pas eux qui détiennent les nombres d'heures de travail à domicile les plus élevés de notre population.

Le grade ne semble pas avoir une influence particulière sur le travail professionnel effectué à domicile, par contre, nous pensons qu'il influe sur le temps investi, en général, dans le travail, et sur le nombre d'heures passées dans l'établissement. Celui-ci étant élevé pour les enseignants haut placés dans la hiérarchie, peut-être préfèrent-ils se dégager du temps libre à domicile? Nous

constatons, cependant, qu'en majorité, les enseignants qui passent le plus de temps dans l'établissement sont aussi ceux qui consacrent un temps plus long à leur travail professionnel à domicile.

L'influence de la situation familiale sur le travail professionnel à domicile

Pour connaître l'influence de la situation de famille sur le nombre d'heures de travail à domicile, nous devons tenir compte également du sexe des enseignants. Dans notre population, nous avons six personnes célibataires ou vivant seules, dont deux hommes et quatre femmes. Ils se répartissent équitablement entre les personnes travaillant au-delà de 10 heures par semaine à domicile, et celles travaillant moins (deux femmes et un homme de part et d'autre). Ceci ne permet pas de tirer des conclusions quant à l'investissement plus grand dans le travail professionnel des personnes célibataires ou vivant seules, ni selon leur sexe.

Par contre, la situation familiale des enseignants mariés, ayant des enfants, paraît influencer le temps de travail professionnel à domicile. Parmi les personnes ayant des enfants, cinq sont des femmes et quatre des hommes; trois travaillent plus de 10 heures hebdomadaires à domicile (deux femmes et un homme) et cinq effectuent moins de 10 heures de travail professionnel chez eux (quatre femmes et un homme). Ce résultat tend à confirmer l'hypothèse selon laquelle, les femmes restent plus longtemps dans l'établissement pour y travailler, et libèrent ainsi du temps à la maison pour se consacrer à leur famille.

Ainsi, donc, la différence quantitative d'heures de travail, entre les femmes sans charge familiale et celles avec enfants, n'est pas si grande, mais la gestion qu'elles ont de ce temps professionnel diffère. Les célibataires peuvent, selon les individus, passer plus de temps dans l'établissement et consacrer moins de temps au travail professionnel à domicile, ou, si elle se consacrent à des activités périscolaires quand elles sont à l'école, elles passeront plus de temps au travail professionnel proprement dit chez elles. Les mères de famille, elles, semblent préférer rester plus longtemps dans l'établissement pour travailler en dehors de la présence de leurs propres enfants, et dans des activités avec les élèves, et travailler le moins possible chez elles. Ceci suppose un choix délibéré des enseignantes et une maîtrise de leur temps.

Nous pourrions avancer, a contrario, qu'elles ne contrôlent pas complètement

leur temps, et se trouvent contraintes, à domicile, à ne pas effectuer autant de travail professionnel qu'elles l'avaient peut-être prévu parce que leurs enfants réclament leur attention. Cette dernière explication ne semble pas pouvoir être retenue, car dans la plupart des entretiens que nous avons effectués, les enseignantes faisaient preuve d'une volonté de s'investir dans leur travail, parallèlement à leurs enfants, et de ne pas vouloir le sacrifier pour ces derniers. Ceci leur était d'autant plus réalisable que leurs maris semblaient vraiment participer aux soins des enfants, et pouvaient leur permettre de se libérer le temps nécessaire pour effectuer leur travail professionnel à domicile.

Le travail professionnel à domicile du week-end

Dans le travail effectué à domicile, il nous faut maintenant observer quels sont les moments, de la journée et de la semaine, privilégiés pour ces tâches. Treize enseignants parmi les répondants à la question sur la répartition de leurs heures de travail à domicile déclarent travailler tous les soirs de la semaine, soit pour une durée toujours équivalente, soit différente chaque jour. Parmi eux nous trouvons cinq hommes et huit femmes. Les autres enseignants soit ne fixent pas de répartition ni de durée et inscrivent *variable* (variable) sur leur questionnaire (une femme et deux hommes), soit travaillent deux fois par semaine ou moins (trois femmes et un homme).

Il est intéressant de distinguer le travail effectué durant le week-end, qui est constitué, en Grande-Bretagne, de deux jours entiers consécutifs, alors que la plupart des enseignants français travaillent le samedi matin. Seize enseignants sur les 21 interrogés déclarent ne pas travailler le samedi chez eux, trois ne précisent pas s'ils travaillent ce jour-là, et seulement quatre disent consacrer du temps à leur travail professionnel ce jour-là (dont deux femmes seulement). Le samedi, en Grande-Bretagne, semble surtout utilisé, selon nos observations dans la ville de Birmingham, par les salariés pour faire leurs achats, et se détendre à leurs passe-temps, leurs loisirs. En effet, si les heures d'ouverture des magasins ne paraissent pas très pratiques à un Français, pendant la semaine, pour que les salariés puissent faire leurs courses (fermeture entre 17 et 18 heures, en même temps que les bureaux, mis à part les supermarchés et les petits magasins 'du coin'), le samedi, les commerces sont ouverts toute la journée, en continu (comme les autres jours de

la semaine). C'est sans doute la raison pour laquelle les enseignants n'ont pas de temps à consacrer à leur travail professionnel le samedi, car ce sont surtout des femmes qui affirment se libérer de ces tâches ce jour-là. Nous le verrons plus loin en examinant le travail non professionnel et les tâches domestiques du samedi.

Au cours des entretiens nous avons pu vérifier ce constat. Le samedi, les enseignants ne travaillent pas à leurs préparations et leurs corrections, ils s'accordent un jour entier sans travail professionnel à la fin de la semaine continue de classe, pour se remettre à leur travail professionnel le dimanche et planifier les leçons de la semaine suivante. Nous pouvons dire que le fait de ne pas avoir de jour de congé pendant la semaine amène les enseignants à 'déplacer' leur jour chômé le samedi plutôt que le dimanche, comme s'il se produisait un effet de saturation après cinq jours consécutifs de travail. En France, au contraire, nous avons remarqué que les enseignantes, après leur matinée dans l'établissement, bien souvent, travaillaient le samedi après midi à leurs corrections, chez elles, pour se libérer du travail professionnel le dimanche.

Le fait que le travail professionnel à domicile ne soit pas souvent effectué le samedi est lié, d'une part, à l'ouverture des magasins, et, d'autre part, à l'impression de fatigue ressentie par les enseignants en fin de semaine. Le premier facteur est extérieur aux individus et à la profession, tandis que le second est directement lié au mode horaire adopté dans le pays et dans l'enseignement. Depuis cette année 1991, les magasins anglais sont autorisés à ouvrir le dimanche, ce qui pourra peut-être faire évoluer les comportements des salariés et des enseignants, à terme, bien que l'habitude du dimanche consacré aux loisirs semble très ancrée dans les mœurs.

A la lumière des résultats obtenus concernant le travail professionnel à domicile le dimanche, l'idée avancée selon laquelle les enseignants se remettent au travail le dimanche, après un jour de repos paraît justifiée. Mis à part les enseignants qui ne précisent pas la répartition de leur travail à domicile sur la semaine, 15 déclarent travailler le dimanche, dont 5 hommes et 10 femmes. Les femmes, toutes proportions gardées, seraient donc plus nombreuses à consacrer du temps au travail professionnel le dimanche. Le statut matrimonial ne semble pas influencer le travail du week-end, dans notre enquête, ni le nombre d'enfants à charge. Notre échantillon est cependant trop restreint pour généraliser cette observation.

Remarquons, néanmoins, que les enseignants ayant deux enfants ou plus ne

font pas partie, le plus souvent, des personnes consacrant le plus de temps au travail professionnel à domicile. Cela tendrait à prouver que les enseignants qui ont des enfants essaient de se libérer le plus possible pour leurs enfants, au moment où ils sont chez eux. Cependant, nous avons noté que le nombre d'heures de présence dans l'établissement était plus faible pour les personnes dont la famille était plus grande. Ceci pourrait signifier que ce sont les enseignants ayant le plus d'enfants qui consacrent le moins de temps, au total, à leur travail professionnel.

Le temps de travail total

En faisant le total du nombre d'heures de travail professionnel dans l'établissement et à domicile, nous constatons que le nombre médian est 46 heures (partageant le nombre des répondants en deux groupes égaux). Dans la tranche supérieure, de 59h30 à 47h, nous trouvons trois hommes, et dans la tranche inférieure quatre hommes (de 46h à 36h30). L'écart entre hommes et femmes est faible pour chaque moitié des réponses, de part et d'autre de la classe médiane. Nous constatons que le nombre d'heures total travaillées ne varie pas selon le sexe, dans notre échantillon.

Plus que le statut matrimonial, la taille de la famille semble influencer le nombre d'heures total de travail. En effet, si l'on trouve des célibataires aux deux extrémités de la ligne représentant le nombre d'heures total de travail, en revanche, les personnes ayant des enfants à charge se situent plutôt dans la moitié inférieure à 46 heures hebdomadaires. Les cinq enseignants qui totalisent le plus d'heures de travail n'ont pas d'enfant ou n'en ont qu'un. Les sept personnes qui travaillent moins de 46 heures par semaine ont un, deux (trois d'entre eux) ou trois enfants à charge, mises à part deux exceptions de personnes sans enfant.

Une autre activité est à rattacher au travail professionnel effectué sans la présence des élèves, les réunions entre professeurs et avec les membres de la direction. Ceci représente un nombre d'heures hebdomadaire conséquent pour les enseignants britanniques car elles sont obligatoires. D'après notre enquête ce sont les enseignants du bas niveau de l'échelle des statuts qui passent le moins de temps en réunion, tandis que les enseignants qui ont des responsabilités (à partir de l'*allowance A*) ont généralement plus de deux heures de réunion par semaine après les cours. Les enseignants ayant le plus grand nombre d'heures de réunion (au-delà

de 5 heures par semaine) sont des personnes dont le grade est élevé: *deputy head*, *allowance C* et *D*, c'est-à-dire responsables d'un département, d'une matière. Le sexe n'est pas une variable discriminante quant au nombre d'heures passées en réunion, étant donné leur caractère contractuel. Les temps déclarés par les enseignants interrogés, passés en réunion vont de 0 à 6 heures hebdomadaires. Quinze enseignants y passent 1 à 3h30 par semaine sur les 21 réponses. Ce temps est donc une partie importante de l'emploi du temps professionnel des enseignants britanniques. Dans les entretiens, cette activité est parfois contestée, car elle a augmenté ces dernières années, les réunions se multipliant avec l'introduction du *National Curriculum*. Ces réunions sont qualifiées à plusieurs reprises, par les enseignants, d'inutiles, traitant de problèmes trop généraux et éloignés de la réalité, et elles sont trop nombreuses pour les professeurs qui préféreraient se consacrer à leur travail de préparation, proprement dit, pendant ce temps.

Les représentations du temps de travail des enseignants anglais

A travers les entretiens que nous avons effectués, nous avons pu percevoir le sentiment des enseignants quant à leur métier. Pour presque tous, celui-ci s'est profondément modifié ces dernières années, notamment avec l'introduction du programme national (*National Curriculum*) qui uniformise l'enseignement dans le pays. Un nombre d'heures de travail plus important est demandé aux enseignants, mais surtout de nouvelles tâches sont exigées d'eux, administratives, de suivi des élèves et de coordination dans l'établissement. Ce travail administratif consiste, comme nous l'avons vu, à remplir des formulaires sur le nombre d'heures travaillées, par chaque enseignant, c'est aussi faire des rapports sur les élèves, remplir leurs fiches de suivi pédagogique à chaque séance de cours, faire l'appel, etc. Beaucoup d'enseignants parmi ceux que nous avons interrogés voudraient consacrer ce temps à la préparation plus approfondie de leurs cours. Ils estiment, en effet, qu'elle est négligée, étant donné l'importance des corrections puisque l'évaluation des élèves est de plus en plus basée sur des notes.

Les enseignants anglais disent manquer de temps pour bien faire leur travail d'enseignement car tout leur est demandé. S'ils considèrent, pratiquement tous, que le lien social avec les élèves (*pastoral care*) fait partie intégrante du travail, en revanche ils souhaiteraient être soulagés du travail d'écriture qui leur est imposé.

Les réunions sont aussi un sujet de discussion parmi les enseignants, car elles sont trop nombreuses à leurs yeux, par rapport au bénéfice que l'on peut en tirer.

L'importance de la charge de travail est ressentie d'autant plus fortement par les novices de la profession (*probationner*) qui exercent pour la première année. L'organisation du temps dans leur travail leur paraît alors difficile, mais nécessaire au risque de perdre du temps libre, de loisir.

Ce sont plus souvent les femmes qui se plaignent ou soulignent la pression continue qui règne dans ce métier. Toutes les personnes interrogées étaient évidemment volontaires pour participer à cet entretien, et s'avèrent toutes passionnées par leur métier. Cela ne les empêche pas de se plaindre de leurs conditions de travail en évoquant l'exiguïté des locaux, la trop grande taille des classes, et la mauvaise répartition du travail sur l'année.

Ces représentations de la part des enseignants entraînent des attitudes intéressantes quant à l'utilisation qu'ils font de leur temps professionnel. La plupart d'entre eux déclarent effectuer leurs préparations et la planification de leurs cours dans l'établissement, tandis que les corrections de copies, et de cahiers parfois, sont faites à domicile. Dans l'établissement, les enseignants travaillent dans leur salle de classe quand elle n'est pas occupée, mais aucun ne travaille dans la salle des professeurs qui est plutôt un lieu de détente, de relations sociales entre professeurs.

Les corrections semblent peser tellement dans la masse de travail des enseignants qu'ils s'en déchargent parfois en partie, en faisant corriger aux élèves eux-mêmes, en classe, le travail qu'ils viennent d'effectuer. Ou bien les professeurs profitent d'un moment de tranquillité pendant le cours, quand les élèves ont un travail à faire, pour corriger des copies ou remplir des formulaires. Certains d'entre eux reconnaissent que cela ne peut que nuire à l'enseignement dispensé aux élèves, mais c'est le seul moyen qu'ils ont trouvé pour faire face à leur charge de travail.

Si officiellement, le temps de travail des enseignants britanniques correspond aux heures passées obligatoirement dans l'établissement (puis qu'ils disposent de 4 ou 5 *free periods* pour corriger et préparer), il est évident que tous les enseignants travaillent chez eux. Tous ne disposent cependant pas d'une pièce servant de bureau à leur domicile, certains préfèrent même travailler en restant avec leurs enfants. Mais la majorité des enseignants avec enfants déclarent travailler surtout après que ceux-ci sont couchés.

Il est difficile de dire si les enseignants se sont adaptés à une pression temporelle

trop forte, en multipliant ces activités de travail, ou si le système temporel des établissements et du pays entraîne des effets pervers en matière d'utilisation du temps, qui nuisent, à terme, à la qualité de l'enseignement.

Le métier d'enseignant nous apparaît comme une profession dans laquelle les personnes sont relativement organisées puisque l'emploi du temps des cours est fixé de façon précise pour chaque jour. D'après les résultats de notre enquête, nous serions tenté de dire que les enseignants sont également organisés dans leur travail, et observent, pour la plupart d'entre eux, une certaine régularité, une certaine routine de travail. Néanmoins, comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre des différences de gestion du temps de travail professionnel sont observables selon le sexe des enseignants, leur grade et leur situation de famille. Les hommes et les femmes se différencient surtout par le nombre d'heures passées dans l'établissement (plus court pour les femmes). Les hommes travaillent, au total, légèrement plus longtemps que les femmes. Tous s'investissent également dans les activités périscolaires, apparemment quelle que soit leur situation matrimoniale et leur nombre d'enfants à charge.

Le grade des enseignants détermine en grande partie le temps passé dans l'établissement, puisque le nombre de réunions sera plus grand pour les responsables de département et les coordinateurs, que pour les enseignants sans responsabilités particulières.

La situation de famille, enfin, semble être la variable la plus discriminante entre les enseignants, et surtout les femmes, quant à leur utilisation du temps. La présence d'enfants tend à limiter le nombre d'heures total investies dans le travail professionnel, notamment pour les enseignantes, et surtout en ce qui concerne le travail professionnel effectué à domicile est moins important pour les enseignants avec enfants que les autres. Si ce phénomène est peu sensible parmi les hommes de notre population, cela peut être lié au fait que leurs épouses (pour ceux qui sont mariés) sont également enseignantes, et donc peuvent plus facilement que d'autres actives être présentes au domicile lors de la sortie de l'école des enfants. Il nous reste à examiner plus en détail le temps de travail non professionnel afin de voir, précisément, comment les enseignants, hommes et femmes, gèrent leur vie familiale et leur vie professionnelle.

Chapitre 7: LE TEMPS NON PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Dans notre enquête, nous avons tenté de saisir les temps des enseignants, dans leur vie quotidienne, et donc aussi en dehors de leur travail. Notre objectif est non seulement de quantifier le temps passé aux activités domestiques et de loisir, comme le font les enquêtes budgets-temps, au niveau national, mais également de voir quelles sont les articulations entre ces temps non professionnels, et entre temps professionnel et temps non professionnel.

Notre questionnaire s'est avéré manquer de précision et de simplicité pour les personnes interrogées. Ceci nous a valu des non réponses, parfois accompagnées de commentaires ne nous permettant pas d'atteindre les objectifs fixés. Dans les entretiens, nous avons abordé le temps non professionnel et nous essaierons de présenter ici une synthèse des deux moyens d'enquête, afin d'explicitier la gestion des temps quotidiens des enseignants britanniques, dans notre échantillon.

Le partage des tâches domestiques entre hommes et femmes

Notre question sur le travail domestique hebdomadaire (question n°44) se voulait la plus neutre possible, mais elle était trop vague, car les enquêtés devaient compléter un tableau vierge représentant seulement les jours de la semaine, une case où la personne inscrivait la durée, et une autre pour l'activité. Trois enseignantes n'ont pas su détailler leur emploi du temps de travail domestique hebdomadaire. Pour certains, il était plus facile de donner un total d'heures par semaine et par activité, mais pas pour d'autres. Certains ont même dressé la liste de toutes leurs activités domestiques et ont indiqué approximativement le nombre d'heures consacrées à chacune par jour. Certains ont pu remplir la grille telle que nous l'avions conçue.

Nous supposons que les personnes qui ont pu répondre à notre question ont un programme assez précis du travail domestique, ou tout au moins observent une certaine régularité pour ce travail, sur la semaine.

A de rares exceptions près, ce sont pratiquement toujours les mêmes activités domestiques qui sont citées. Plutôt que la répartition sur la semaine que nous demandions, nous avons obtenu une indication concernant les activités quotidiennes

les plus fréquentes. Une autre question complétait ceci (question n°45) en demandant les activités et leurs fréquences, sous-entendues, des activités plus exceptionnelles, telles que laver les vitres, repasser, etc. Les personnes interrogées semblent avoir trouvé cette question plus facile; les individus qui n'y ont pas répondu sont surtout des hommes (6 contre 4 femmes), dont la plupart ont une épouse qui ne travaille pas, ou vivent seuls.

Il est donc plus facile, pour les enseignantes interrogées, d'estimer la fréquence à laquelle elles effectuent les tâches domestiques plutôt que de dire ce qu'elles font chaque jour de la semaine. Nous pouvons en déduire que de nombreuses tâches ne sont pas planifiées un jour précis de la semaine, mais sont effectuées quand cela est nécessaire. D'autres tâches, comme les achats, qui dépendent en partie de l'extérieur, sont effectuées le plus souvent un jour fixe dans la semaine. Et d'autres tâches, enfin, sont quotidiennes, voire même effectuées plusieurs fois dans la journée (préparer le repas, s'occuper des enfants, faire la vaisselle).

Cependant, au regard du mode de vie des Anglais en général, et surtout des enseignants, qui déjeunent sur leur lieu de travail, les tâches liées au repas se trouvent surtout le matin et le soir. Ainsi, à l'inverse de ce qui a pu être observé en France, pour la population dans son ensemble (Roy, 1984), les tâches domestiques sont concentrées le matin et le soir, pour les enseignants anglais de l'échantillon, et le week-end, avec une ampleur plus variable et plus grande sur la journée. Pour les enseignantes françaises, nous avons observé un plus grand étalement des activités domestiques liées aux repas, sur la journée, et une concentration des activités de nettoyage le week-end.

Le ménage, au sens de nettoyage général du domicile, est une des activités pratiquées de façon régulière une fois par semaine, avec le repassage et la lessive. Le repassage et le nettoyage sont d'ailleurs le plus souvent effectués pendant le week-end.

Faire des courses est aussi une activité régulière, avec souvent une fréquence d'une fois par semaine, et parfois seulement une fois par mois. Nous retrouvons là, dans notre échantillon d'enseignants britanniques, une des caractéristiques du mode de vie anglais; beaucoup d'entre eux ne vont dans les commerces d'alimentation (le plus souvent des supermarchés de grande surface) qu'une fois par semaine ou tous les quinze jours, voire tous les mois. Beaucoup d'Anglais s'étonnent de voir les Français aller acheter leur pain, et parfois faire des achats plus importants, tous les

jours. Nous pensons, de plus, que l'attitude anglaise est aussi liée à la vie citadine qui, si elle rapproche les commerces des domiciles, entraîne un souci permanent de gagner du temps sur les tâches nécessaires et inévitables, en dehors du travail, pour libérer un maximum de temps libre.

Les études comparatives des budgets-temps révèlent, en effet, que les Anglais (hommes et femmes) ont plus de temps libre que les Français, pour un temps de travail similaire, et consacrent moins de temps au travail domestique (Roy, 1990). Une part du travail domestique qui n'est pas effectuée par les Anglais, par rapport aux Français est liée aux repas. Les premiers semblent attacher moins d'importance à ceux-ci que les seconds. La France est, en effet, réputée pour sa gastronomie, et il s'agit également d'un mode de vie, dans lequel les repas sont importants parce qu'ils permettent aux personnes de se rencontrer et favorisent les relations sociales.

Le jardinage est une activité souvent incluse dans le travail domestique par les enseignants interrogés. Ceci est aussi typiquement britannique, car beaucoup de foyers possèdent un petit jardin que les individus entretiennent, le plus souvent le week-end. Cette activité est effectuée une fois par semaine, quand elle est citée et réalisée par la personne interrogée.

Trois hommes sur huit seulement déclarent ne pas effectuer de tâches domestiques. L'un d'eux est un jeune enseignant (en première année d'exercice) partageant un appartement avec d'autres étudiants. Un autre n'a pas d'enfant, et une épouse enseignante, à temps partiel, tandis que le troisième a une femme au foyer et trois enfants, dont elle s'occupe. Il précise sur le questionnaire qu'elle est responsable des tâches ménagères et des soins aux enfants.

Les deux tiers des enseignants interrogés participent donc au travail domestique, ou effectuent ces tâches en totalité s'ils vivent seuls. Ces derniers y passent plus de 10 heures par semaine. Pour les enseignants mariés, qui le sont tous avec une enseignante, dans notre échantillon, la participation au travail domestique est relativement élevée, à la lumière de leurs déclarations. Tous reconnaissent que leur épouse effectue aussi des tâches ménagères, mais peu sont capables de préciser lesquelles, pendant combien de temps et à quels moments. Ceci porte à croire que les épouses effectuent tout de même la majorité des tâches domestiques, quotidiennement.

Cependant, si l'on regarde quelles sont les activités effectuées par les hommes enseignants, le partage des tâches domestiques entre les sexes semble bien être une

réalité en Grande-Bretagne. Les époux préparent les repas (du soir et parfois du week-end), font la vaisselle, le repassage, participent au nettoyage de la maison et sont présents lors des achats, le plus souvent, hebdomadaires. Cette participation des hommes enseignants au travail domestique s'étale sur toute la semaine.

Il paraît plus difficile aux femmes qu'aux hommes de comptabiliser le nombre d'heures de travail domestique, que ce soit par jour ou par activité. Cette remarque s'applique quel que soit le statut matrimonial des enseignantes et la taille de la famille. Quand elles ont pu le chiffrer, le total du temps passé aux activités ménagères par les femmes est supérieur à 12 heures hebdomadaires, pour cinq enseignantes, et est compris entre 3 et 7 heures pour quatre autres. Pour trois enseignantes, nous ne possédions pas les informations nécessaires sur le questionnaire.

Malgré les imperfections de notre recueil de données, il semble que les femmes ayant des enfants passent plus de temps que les autres au travail domestique. Parmi les enseignantes dont le nombre total d'heures consacrées au travail domestique est le plus faible, trois n'ont pas d'enfants à charge. Tandis que pour les femmes ayant des enfants, le total d'heures de travail domestique s'élève à 12h30 et 13 heures par semaine, avec respectivement un et deux enfants.

Pour les femmes nous constatons une différence marquée en ce qui concerne les tâches pratiquées chaque jour et celles du samedi et du dimanche. Faire la cuisine et la lessive sont surtout des activités effectuées en semaine, soit tous les jours, soit régulièrement une ou deux fois dans la semaine. Les achats (les provisions au supermarché) sont plutôt réservées pour le samedi, ou parfois le jeudi ou le vendredi soir. C'est ce que nous avons supposé dans le chapitre précédent, car le samedi est un jour, souvent libéré de travail professionnel et consacré au *shopping* (faire les magasins et les provisions). Le dimanche est surtout une journée de nettoyage de la maison et de repassage, pour ce qui est du travail domestique.

La question portant sur l'aide éventuelle du conjoint est intéressante, surtout en ce qui concerne les réponses des enseignantes. Leurs maris participent tous régulièrement au travail domestique, souvent pour des tâches quotidiennes (la préparation du repas, la vaisselle, le petit déjeuner des enfants, le transport). Nous constatons que les femmes qui déclarent que leur mari les aide pour s'occuper des enfants sont mariées avec des enseignants. Ceci s'explique, semble-t-il assez simplement, du fait que les époux ont alors des horaires presque similaires à ceux

de leurs enfants.

Cinq enseignantes sur neuf femmes mariées disent que leur mari participe aussi au nettoyage de la maison, et le même nombre d'époux font les achats, avec ou sans leurs épouses. Comme nous l'avons vu pour l'ensemble des personnes interrogées (hommes et femmes), les époux qui partagent le travail domestique, le font surtout le soir et le week-end, parfois le matin pour certains d'entre eux qui préparent les enfants.

A la lumière des entretiens effectués avec les enseignants volontaires, les hommes semblent moins préoccupés par le travail domestique que les femmes, ils en parlent moins longtemps au cours de l'entretien. A partir d'une question simple amenant le sujet, nous laissons, en effet, la personne s'exprimer sans l'interrompre. Nous remarquons, dans notre échantillon, une différence d'attitude vis-à-vis du travail domestique entre les hommes mariés et les célibataires (ou personnes vivant seules).

L'enseignant vivant seul que nous avons interrogé, âgé de 54 ans, apparaît peu organisé pour le travail domestique. Il effectue toutes les tâches ménagères, mais sans programme, et de façon irrégulière, selon les nécessités et les envies du moment. Il lui est difficile d'évaluer le temps passé dans la semaine au ménage (nettoyage de la maison), il y accorde, dit-il, deux heures par semaine. Ceci n'inclut pas les tâches quotidiennes liées aux repas, et la lessive. Cet enseignant tend à minimiser au maximum le temps passé à la préparation des repas et à la vaisselle en mangeant souvent des plats cuisinés à emporter, chez lui, le soir. A midi, il mange ses sandwiches dans sa salle de classe, en travaillant, le plus souvent.

Les enseignants mariés participent pratiquement tous au travail domestique, d'après leurs dires. Cependant, il est intéressant de voir ce qu'ils considèrent comme le partage des tâches avec leur épouse. Tous n'ont pas la même perception de cette notion, et la leur est surtout très différente de celle des femmes enseignantes interrogées (qui ne sont pas leurs épouses). Pour deux enseignants sur les quatre hommes mariés interrogés, le partage correspond au fait de faire des tâches domestiques, quand ils sont à la maison, pendant que leur femme est occupée à une autre activité (domestique ou non). Ce partage occasionnel signifie plutôt, selon nous, une aide du conjoint au moment du repas du soir (préparation et/ou faire la vaisselle) ou pour les soins aux enfants (les préparer pour aller à l'école le matin, ou pour aller se coucher le soir). Nous avons observé cette attitude chez le père de trois

enfants, dont l'épouse ne travaille qu'à temps partiel le week-end. C'est le cas également d'un enseignant sans enfants à charge, dont la femme ne travaille plus, à cette nuance près qu'il ne parle pas de partage des tâches, et paraît conscient de n'être qu'une aide pour les activités domestiques. Dans ce couple, les rôles semblent plutôt bien définis entre les époux, car le mari s'occupe des chiens et des chevaux, tandis que la femme effectue les tâches ménagères de la maison. Pour les deux autres enseignants, mariés, le partage tel qu'ils l'entendent se rapproche de sa définition courante, puisque les époux effectuent le ménage au même moment dans la semaine, en se répartissant le travail (nettoyage de la maison le samedi matin, par exemple). Il en va de même pour les repas qu'ils sont deux à préparer, chacun à leur tour, sans règle stricte. Ou bien, si l'un fait plus souvent la cuisine, l'autre fait la vaisselle (rôle souvent réservé à l'homme).

Nous remarquons que le partage effectif des tâches, chez les enseignants, hommes, mariés est ressenti comme tel quand leurs épouses travaillent (elles sont enseignantes, dans notre échantillon). Si la femme reste au foyer, pendant la journée, le partage se perd et l'aide de l'époux n'est plus qu'occasionnelle, limitée à des tâches bien précises (faire la vaisselle, préparer le repas, s'occuper des enfants avant le départ pour l'école ou avant le coucher). Il est intéressant de voir que le même phénomène se produit, pratiquement, quand c'est un homme qui reste au foyer, après une décision prise par le couple d'échanger leurs rôles. C'est le cas d'une enseignante interrogée, ayant un enfant, qui travaille tandis que son mari s'occupe de la maison et de l'enfant, car il gagnait un salaire inférieur à celui de sa femme. Cette décision a été prise au moment de la naissance de l'enfant, afin qu'elle ne soit pas élevée par d'autres personnes que ses parents. L'épouse, enseignante, dans ce cas aide seulement son mari pour le repas du soir, et le week-end, pour faire le ménage, qu'ils partagent équitablement.

Les autres enseignantes interrogées semblent être assez organisées, en ce qui concerne le travail domestique. Les gros achats se font une fois par semaine, et le samedi est principalement la journée (ou la demi-journée du matin) réservée au ménage. Pour les femmes, nous remarquons qu'elle reviennent sur les tâches ménagères, au cours de l'entretien, pour dire qu'elles ont toujours quelque chose à ranger ou à nettoyer, chaque jour. Ce sont elles, et non leurs maris qui s'inquiètent des courses à faire, du linge à préparer et repasser pour chaque membre de la famille. En bref, elles se donnent la responsabilité du travail domestique en général,

même si leurs époux contribuent à l'exécution des tâches. Ce sont souvent eux qui font la vaisselle, mais aussi le repassage, le jardinage, la décoration, voire la cuisine de temps en temps et les courses. Ces dernières sont cependant, le plus souvent, faites par les deux membres du couple. Le mari semble participer davantage quand il y a des enfants que dans le cas contraire.

Parmi les enseignantes nous remarquons, aussi, une différence entre les célibataires et les femmes mariées, quant à la façon d'envisager le travail domestique. Le souci semble moins pesant pour l'enseignante célibataire interrogée, que pour les femmes mariées, avec ou sans enfants. Cette responsabilisation permanente est également moins forte pour l'enseignante, mariée, sans enfant, qui emploie une aide ménagère (car les revenus du ménage le permettent). Elle lui confie le gros travail de nettoyage, et une partie du repassage, ce qui lui permet, dit-elle, d'être plus détendue, et d'éviter de penser au travail domestique à l'école. Inversement, quand elle effectue son travail professionnel elle dit avoir l'esprit plus libre des tâches ménagères auxquelles elles n'a pas à penser, elle n'a plus, ainsi, l'impression de ne jamais avoir terminé d'un côté comme de l'autre. C'est une réflexion que nous avons retrouvée dans d'autres entretiens avec des enseignantes britanniques, et également en France. Les enseignantes françaises semblent ressentir davantage, encore, ce sentiment de pression mentale, du fait que très peu peuvent se libérer d'une partie du travail domestique grâce à l'aide de leur mari.

La charge mentale liée au travail domestique, chez les enseignantes britanniques et françaises, s'accompagne d'une autre relative au travail professionnel. D'après les entretiens avec les enseignantes anglaises, nous pouvons dire que si la charge du travail domestique est allégée, les femmes se trouvent plus disponibles pour accomplir les tâches professionnelles, et les terminer, et ressentent alors moins fortement la pression de la vie professionnelle. Elles peuvent plus facilement se détendre à d'autres activités. Cependant, il faut relativiser ce constat, en tenant compte de la situation familiale et de la taille de la famille. Quand nous parlons d'une enseignante mariée, travaillant à temps complet, en Grande-Bretagne, il s'agit le plus souvent soit d'une femme sans enfant, soit avec deux enfants, mais rarement plus.

En ce qui concerne le temps non professionnel des enseignants, tels que nous l'avons défini (temps de travail domestique, temps de loisir), nous avons dressé un tableau de l'organisation du temps de travail domestique des hommes et femmes de

cette profession, en insistant, notamment sur le partage des tâches ménagères entre les sexes. Pour compléter notre analyse, et avant de voir quelle est l'organisation du temps de loisir des enseignants britanniques, il nous est apparu important de relater ce que nous avons observé vis-à-vis de la garde des enfants des personnes de notre enquête.

Le problème de la garde des enfants

Nous supposons que ce problème était minimisé pour les enseignants puisqu'ils ont les mêmes horaires que leurs enfants scolarisés. C'est ce que note J.Glover (1991), dans sa thèse sur les femmes françaises et anglaises sur le marché du travail (elle prend en effet pour sous-titre: situations domestiques, formes d'emploi et évolution professionnelle, avec une référence particulière aux enseignantes et employées de bureaux), en précisant que, même si les infrastructures de modes de garde des enfants après l'école ne sont pas très développées en Grande-Bretagne, par rapport à la France, les enseignantes en souffrent moins que d'autres femmes actives, étant donné leurs horaires. C'est surtout le manque de modes de garde des enfants très jeunes qui affectent les enseignants. Examinons le cas des enseignants de notre enquête qui ont des enfants d'âge préscolaire.

Nous avons six enseignants ayant au moins un enfant de six ans ou moins (trois hommes et deux femmes). Dans le questionnaire, nous demandions quel était le mode de garde utilisé, le cas échéant (question n°35). Les enquêtés avaient le choix entre différentes possibilités: *nursery, school, private childminder, husband/wife/partner, parent, neighbour or friend, other* (crèche, école, garde d'enfant privée, mari/femme/partenaire, parent, voisin ou ami, autre). Notons que l'enseignant dont la femme reste au foyer et qui a trois enfants n'a rien répondu. Sa femme ne travaillant pas, cela semble aller de soi que ce soit elle exclusivement qui s'occupe des enfants.

Trois parmi ces enseignants font appel à une 'nourrice' privée, deux ont recours à des parents proches du domicile. Le recours à une personne externe à la famille ou à un parent signifie parfois que les enfants sont gardés en dehors du domicile parental, avant et/ou après leurs horaires scolaires. Les enseignants, en effet, ne sortent que très rarement de leur lieu de travail à 15h30, quand les élèves ont terminé.

En se référant aux propos de J.Glover, nous pouvons nuancer son appréciation, en complétant ses informations: les enseignants font aussi appel à des modes de garde pour leurs enfants, jusqu'à l'âge de six ans au moins, car ils doivent rester dans leur établissement après l'heure de fin de cours des élèves, soit pour des réunions, soit pour terminer un travail de correction ou de préparation.

Au cours des entretiens, nous avons pu remarquer que beaucoup d'enseignants ayant des enfants d'âge scolaire les déposent à l'école le matin en allant travailler, mais la même chose n'est pas possible, le soir, en sens inverse, c'est pourquoi ils font appel à des modes de garde d'enfants. Ces modes de garde, s'ils sont beaucoup utilisés par les enseignants pendant l'année scolaire, ne semblent pas l'être pendant les vacances, ni le week-end, d'après les entretiens et les questionnaires. Les enseignants britanniques interrogés partent en vacances avec leurs enfants, le cas échéant. Ceci est, aussi, en partie, dû au fait que les colonies de vacances n'existent pas en Grande-Bretagne, comme c'est le cas en France. Nous avons pu observer, durant notre séjour à Birmingham que certaines écoles accueillent les enfants qui ne partaient pas pendant les vacances, pendant la journée, aux mêmes horaires que l'école, mais les parents doivent payer au prorata de la durée choisie (demi-journée, journée, semaine, mois). Ce sont, le plus souvent, des établissements privés, d'obédience religieuse, mais pas seulement, certains sont mêmes subventionnés par la municipalité. Des personnes agréées¹¹ pour s'occuper des enfants jeunes se chargent de leur accueil et de la garde.

Nous voyons donc que le problème de la garde des enfants influe directement sur le temps libre des enseignants, sur leur temps de loisir.

Le temps libre des hommes et des femmes enseignants

Dans notre questionnaire, une série de questions était consacrée au temps libre et aux activités de loisir, dans l'objectif d'identifier, avec le plus de détails possible, l'utilisation du temps de loisir par les enseignants (questions n°46 à 53). Nous avons tenté d'avoir un aperçu des moments de loisir dans la semaine (question n°46), en laissant les enquêtés préciser les activités pratiquées; puis nous avons voulu obtenir un profil des pratiques des enseignants britanniques pour une liste déterminée d'activités, en précisant la fréquence à laquelle elles étaient pratiquées

¹¹ ayant un diplôme d'assistante maternelle.

(question n°47). Les trois questions suivantes avaient pour but de connaître la participation des enseignants au monde associatif. Et les trois dernières questions de cette partie, enfin, visaient à obtenir des informations sur la pratique sportive des enseignants: activités, fréquence et moments choisis pour la pratiquer.

De façon générale, les hommes enseignants déclarent avoir plus de loisirs et de temps pour faire du sport que les femmes de la même profession. Nous remarquons une différence, selon le sexe, quant aux activités pratiquées. En ce qui concerne les sports, nous trouvons fréquemment, chez les femmes, la pratique de la natation, la gymnastique, l'aérobic et le badminton, tandis que chez les hommes ce sont le football, le cricket, le tennis et le basket ball, qui sont les plus cités. Notons que ce sont, pour la plupart des sports d'équipe que les hommes ont pratiqués dès l'enfance, à l'école, et que bien souvent, ils continuent de pratiquer dans leur vie professionnelle (en tant qu'activité périscolaire, par exemple). Ceci montre bien que le sport fait partie intégrante de l'éducation des jeunes britanniques, non seulement par principe, mais dans les faits, encore aujourd'hui. Quant aux sports cités par les femmes, ils reflètent des préoccupations de maintien en forme, de minceur et d'apparence physique. Hommes et femmes britanniques continuent de pratiquer un sport régulièrement, une fois adulte, dans la mesure du possible. Les obligations familiales des femmes paraissent entraver cette pérennité de la pratique sportive, en même temps que d'autres motivations liées à l'exercice physique apparaissent. Les activités sportives ou culturelles sont le plus souvent pratiquées en fin de semaine et le soir, comme chez tous les salariés, anglais ou français, tant par les hommes que par les femmes enseignants. Les activités de détente plus quotidiennes sont la télévision et, plus rarement citée, la lecture.

Le temps libre des enseignants interrogés est consacré, en partie, à des activités sportives, pour un assez grand nombre d'entre eux, mais on ne saurait s'en tenir là. Les loisirs des enseignants britanniques interrogés se composent aussi d'une participation associative assez élevée, c'est-à-dire de relations sociales au sein d'activités culturelles pratiquées en groupe.

La participation associative

Les femmes sont peu nombreuses à participer à des clubs ou associations, notamment lorsqu'elles ont une famille à charge. Ce sont plutôt les célibataires et les

femmes mariées sans enfants qui font partie d'au moins un club (de gymnastique, religieux ou de scoutisme). Quant aux hommes, ils sont nombreux à appartenir à un club sportif (de football, le plus souvent), et même à des clubs plus culturels (religieux, Rotary Club, troupe de théâtre).

La pratique religieuse est déclarée comme un loisir par deux hommes et deux femmes, sur les vingt et un questionnaires recueillis.

La taille de la famille et l'âge des enfants ont une influence marquée sur le temps libre des enseignantes, car ce sont les célibataires et les femmes sans enfant qui énumèrent des activités de loisirs, sportives et/ou culturelles, alors que les femmes ayant deux enfants d'âge scolaire déclarent ne pas avoir de temps pour les loisirs (elles l'ont écrit sur le questionnaire). Les deux mères de notre échantillon qui n'ont qu'un enfant disent pratiquer un sport, une fois par semaine ou par mois, et seulement une mère de deux enfants peut se libérer une heure par semaine pour faire de la natation. Les quatre autres enseignantes qui ont deux enfants ne pratiquent aucun sport, ni ne participent à des clubs ou associations.

Nous constatons que les enseignantes britanniques qui ont une famille à charge se dégagent très peu de temps pour elles-mêmes, dans notre échantillon.

La pratique de la lecture

Parmi la liste des activités fournie dans le questionnaire, nous analyserons ici, les réponses apportées aux activités de lecture, la télévision, et la sortie au cinéma, par sexe, selon le statut matrimonial et la taille de la famille. La lecture est, spontanément, un loisir pour les enseignants, mais ce sont les hommes qui semblent y consacrer un peu plus de temps (la fréquence de pratique sur la semaine est plus élevée que pour les femmes, ainsi que la durée). Plus précisément, sept femmes sur treize et quatre hommes sur huit déclarent lire tous les jours ou presque. Trois hommes ne lisent qu'une ou deux fois par semaine, ainsi qu'une femme. Les autres personnes interrogées lisent moins d'une ou deux fois par mois. Parmi les enseignants qui lisent de façon assidue, les quatre hommes ont des enfants, et l'un d'eux vit seul, tandis que les enseignantes, dans ce cas, sont celles qui sont célibataires et n'ont pas d'enfant, et les femmes mariées sans enfant ou avec un enfant seulement. Autrement dit, le fait d'avoir une famille, et deux enfants ou plus, semble être un frein à la pratique de la lecture, pour les enseignantes, mais non pour

leurs collègues masculins.

Regarder la télévision

Regarder la télévision fait partie du quotidien pour six femmes sur treize et sept hommes sur huit. La moitié des femmes regarde la télévision une ou deux fois par semaine, ou moins souvent, tandis que pratiquement tous les hommes la regardent tous les jours. Nous avons noté que la télévision est plus souvent citée comme une activité de loisir par les hommes que par les femmes. Il semble que le peu de temps que les femmes peuvent se libérer soit consacré à d'autres occupations que la télévision, soit aux tâches domestiques, soit à leurs enfants ou à d'autres activités de détente. Le fait d'être marié et d'avoir des enfants n'est pas un facteur discriminant parmi les enseignants de sexe masculin qui regardent le plus souvent la télévision. Par contre parmi les enseignantes, celles qui sont le plus assidues devant le petit écran sont les célibataires sans enfant. Seule une femme avec deux enfants (âgés de 9 et 2 ans) fait partie de ces enseignantes, téléspectatrices assidues. Les enseignantes qui ont des enfants regardent la télévision plutôt une ou deux fois par semaine, voire une ou deux fois par mois. Ces femmes sont aussi celles qui sont mariées avec des enseignants. Il ne faudrait pas en conclure trop hâtivement que les couples d'enseignants regardent moins souvent la télévision que les couples où l'un seulement des époux est enseignant. En effet, si nous regardons nos résultats en ce qui concerne les hommes, tous ceux qui sont mariés, le sont avec une enseignante, et ils regardent tous la télévision quotidiennement.

Le fait d'être marié et d'avoir une famille semble modifier les comportements des femmes envers la télévision, puisque les célibataires sont plus assidues que les autres enseignantes. Il se produit aussi, certainement, un phénomène en sens inverse, qui renforce l'assiduité devant le poste, la solitude poussant les femmes vivant seules à regarder la télévision. Notons tout de même que la télévision prend largement le pas sur la lecture, en tant que divertissement, même au sein d'une population potentiellement plus encline à la pratique de la lecture que d'autres catégories sociales.

L'écoute de la radio et de cassettes audio est similaire à celle de la télévision, et pratiquée par les mêmes personnes, à deux ou trois exceptions près.

Les sorties et le cinéma

Quelques femmes citent comme loisir, le fait de faire les boutiques, ainsi que les sorties pour aller boire un verre ou manger au restaurant, de même que les hommes. Pour les hommes comme pour les femmes, ces sorties ont lieu plutôt le vendredi soir ou le week-end, et seulement une fois par semaine. Ceci est aussi une des caractéristiques de la vie des Anglais, selon l'observation que nous avons pu faire durant notre séjour dans le pays. Beaucoup d'adultes sortent régulièrement dans les 'pubs' mais sans excès (par rapport à la fréquentation des bars par les Français), et le plus souvent la veille au soir d'un jour de congé. Cette activité de détente semble s'inscrire parmi les activités de la vie sociale, et des contacts avec l'extérieur du cercle familial. La sortie au 'pub' est surtout fréquente chez les jeunes enseignants et les couples sans enfant.

Quatre enseignants et deux enseignantes ne sont pas allés au cinéma au cours des douze derniers mois et n'y vont pratiquement pas. Parmi les autres personnes interrogées, cinq femmes et deux hommes y vont une ou deux fois par semaine, et quatre femmes et trois hommes une ou deux fois par an, les autres y vont moins d'une fois par an. Le fait d'être marié et d'avoir des enfants influence la fréquentation des cinémas des enseignants, hommes et femmes. Ce sont surtout les femmes célibataires et celles mariées sans enfant et les hommes mariés sans enfant qui vont au cinéma le plus souvent (une ou deux fois par mois). Tandis que les femmes avec un ou deux enfants y vont une ou deux fois par an, voire même moins souvent, ainsi que les hommes qui ont des enfants; la plupart n'y vont même pratiquement pas. Le cinéma semble être une sortie de détente pour les couples d'enseignants sans enfant (comme c'est le cas des hommes interrogés qui y vont une ou deux fois par mois, et d'une femme), et pour les enseignantes célibataires sans enfant. Notons que l'intérêt pour le cinéma, dans cette profession, n'est pas plus marqué que pour les autres salariés, en raison, notamment des charges familiales. En France, nous avons remarqué une fréquentation plus élevée chez les enseignantes de collège (Ferrero, 1990, p.124). Faut-il en déduire que la pratique du cinéma est plus courante en France qu'en Grande-Bretagne, dans ce milieu professionnel? Les statistiques nationales le montrent: en 1989, le nombre de sorties annuelles au cinéma par personne (sur la population totale) était de 1,5 au Royaume-Uni, alors qu'il atteignait 2,3 en France.

Le temps non professionnel paraît être utilisé de façon différente par les hommes et les femmes enseignants, en Grande-Bretagne, surtout en ce qui concerne le travail domestique. Avec le regard d'un Français, nous trouvons que la répartition des tâches domestiques entre les époux est bien plus effective en Grande-Bretagne qu'en France. Cependant, les enseignantes britanniques demeurent plus concernées par le travail domestique et s'en sentent responsables, pour la plupart, bien plus que les hommes.

Comme nous l'avions constaté pour les enseignantes françaises, le temps professionnel prime sur le temps accordé au travail domestique, pour les hommes comme pour les femmes. Cependant, les hommes enseignants semblent faire passer également les loisirs avant les tâches domestiques, ce qui n'est pas le cas des femmes. Celles-ci ne cessent d'effectuer de petites activités ménagères quand elles se trouvent chez elles, en plus des gros travaux réservés à la fin de la semaine. C'est au quotidien que la participation des maris est la plus importante, pour le repas du soir et les soins aux enfants.

Le problème de la garde des enfants touche aussi les enseignants, comme les autres salariés britanniques, étant donné le manque d'infrastructures d'accueil. En effet, ce n'est pas parce que les enseignants exercent leur métier dans des institutions semblables à celles qui accueillent leurs enfants qu'ils ont les mêmes horaires qu'eux. Comme nous l'avons vu en étudiant le temps de travail des enseignants dans l'établissement scolaire, leur journée se termine très souvent au-delà de 15h30, heure de fin des cours des élèves, en raison des réunions et du travail effectué après les cours. Pendant ce temps les enfants sont gardés, le plus souvent, par des 'nourrices' privées, et quelques fois par un parent habitant à proximité. Quand les enfants sont en âge préscolaire, le problème est encore plus important, car ils sont gardés toute la journée.

Nous remarquons que les enfants des enseignants sont scolarisés relativement jeunes par rapport à l'ensemble des enfants de moins de cinq ans, mais notre échantillon ne saurait être représentatif de la population des enseignants du secondaire en Grande-Bretagne. Ceci dit, il faut noter aussi que nous avons rencontré peu d'enseignantes anglaises, en exercice, ayant un premier enfant en bas âge, ou bien elles travaillaient à temps partiel. Tandis qu'en France, nous avons interrogé des jeunes enseignantes dont les enfants allaient à la crèche. Il est logique que le temps libre des enseignantes britanniques soit moins long que celui des

hommes, puisque le temps de travail domestique, ainsi que les soins aux enfants reposent essentiellement sur elles. En cela, les enseignantes ne se distinguent pas des autres catégories socio-professionnelles en Grande-Bretagne.

Le temps libre est souvent utilisé par les enseignants britanniques pour participer à des activités associatives, culturelles, religieuses ou sportives, et à des sports individuels. Le sport semble le moyen de détente, par excellence, choisi par les enseignants, surtout par les hommes qui y consacrent plus de temps que les femmes. Celles-ci en pratiquent également au moins un, mais cette pratique diminue en fréquence avec la présence des enfants. La télévision semble très présente dans les foyers des enseignants anglais, hommes ou femmes. Ils la regardent surtout le soir, puisqu'ils ne sont pas chez eux dans la journée, et seuls les célibataires la regardent aussi le week-end dans la journée. Mais, dans l'ensemble, les enseignants passent plutôt leurs week-ends à l'extérieur que chez eux, chez des amis ou des parents, quand ils ne font pas du sport. La pratique de la lecture reste bien modérée, dans la profession, tandis que la fréquence des sorties au cinéma est nettement inférieure à celle que nous avons observé en France, auprès des enseignantes.

Au cours de cette recherche sur les enseignants britanniques, hommes et femmes, nous avons adopté une approche du temps, d'un point de vue social, avec un œil de sociologue, en essayant de voir quels liens existaient entre la situation socio-démographique des individus et leur utilisation des différents temps sociaux. Cette approche nous a d'abord conduit à examiner tout le contexte social, institutionnel et professionnel des enseignants du secondaire en Grande-Bretagne, en le comparant avec le cas de l'enseignement secondaire français, notamment concernant le statut des enseignants et leurs conditions de travail.

Notre angle d'approche nous a permis de soulever quelques interrogations nouvelles sur les comparaisons internationales en matière de temps sociaux. En nous concentrant sur le temps tel qu'il est perçu et vécu par les enseignants britanniques, nous sommes appelé à tenir compte du contexte familial et social des individus. Ainsi, les quantifications qui nous ont été données dans les questionnaires, par les enseignants eux-mêmes, sont-elles analysées en regard de leurs caractéristiques personnelles. Le sexe et la taille de la famille se sont avérées être les variables les plus discriminantes dans l'organisation du temps. Tout au long de notre analyse, les remarques faites en fonction de ces critères se croisent avec des réflexions

comparatives sur l'utilisation que font les enseignantes françaises de leur temps.

Dans notre enquête, le sexe ne semble pas trop influencer le temps consacré au travail dans l'ensemble, mais plutôt la répartition de ce temps entre l'établissement et le travail à domicile. Les femmes travaillent longtemps dans l'établissement, mais assez peu chez elles, tandis que les hommes passent plus de temps dans l'établissement et à domicile, au travail professionnel que les femmes. Le temps plus important passé dans l'établissement peut s'expliquer, en partie, par le fait qu'ils occupent plus souvent que les femmes des postes à responsabilités, ce qui augmente le temps de travail hors enseignement.

Il est évident, au regard de ces résultats, que la présence d'une famille, des enfants, diminue le temps consacré par les femmes à leur travail, dans l'établissement. De plus, étant donné le manque de possibilités pour faire garder les enfants, les enseignantes sont d'autant plus pressées de rentrer chez elles. La charge de famille est bien la variable discriminante, dans ce cas, car les enseignantes célibataires et sans enfant ont une organisation de leur temps de travail proche de celle des hommes enseignants. Elles s'investissent aussi plus dans des activités périscolaires que les femmes mariées, et ont là encore un comportement semblable à celui des hommes.

Les femmes et les hommes interrogés ont des représentations de la profession similaires. L'évolution récente des textes la régissant a augmenté, selon eux, la charge de travail, et le temps qu'il leur faut donc y consacrer. Dans une période de temps semblable à celle qu'ils connaissaient il y a quelques années, ils doivent désormais effectuer plus de tâches administratives et être encore plus proches des élèves, c'est-à-dire passer plus de temps avec eux. En plus de cette pression officielle des textes, les enseignants savent que leur promotion, l'évolution de leur carrière est liée à ce travail supplémentaire, de plus en plus éloigné du travail pur d'enseignement.

La perception que les enseignants ont de leurs temps diffère légèrement selon le sexe. Le sentiment de stress est plutôt ressenti par les femmes, qui cumulent le travail professionnel et les charges domestiques, tandis que les hommes s'ils ressentent une pression forte dans leur travail n'éprouvent pas ce sentiment d'angoisse permanente de ne pas pouvoir terminer tout ce qu'ils ont à faire dans la journée, tant au travail qu'en dehors.

Que ce soient parmi les hommes ou les femmes, nous avons remarqué une

tendance notable des enseignants à effectuer des priorités dans leurs activités et le temps qu'ils y consacrent. Le travail l'emporte sur les autres activités quotidiennes, même le week-end. On lui consacre d'abord le temps nécessaire, puis le reste du temps est distribué entre la famille et les loisirs. C'est alors la famille qui a une plus grande place par la durée qu'on lui consacre, plutôt que les loisirs et la détente. Il est fréquent aussi que l'on associe famille et détente, en pratiquant des activités où parents et enfants se retrouvent, surtout le week-end et pendant les vacances scolaires.

Notre problématique s'est construite autour de concepts théoriques relatifs au temps, et aux études qui ont été menées à ce propos, concernant exclusivement les temps sociaux. Le concept de temps est depuis longtemps l'objet de quantifications, dans toutes les sciences, de la mathématique à la science physique, en passant par toutes leurs dérivées (astronomie, chimie, etc). Cependant, il a aussi été étudié par les philosophes, les sociologues, ensuite, et les psychosociologues. Nous avons considéré surtout l'aspect vécu, perçu du temps social, ou plutôt *des* temps sociaux. En effet, le temps de l'horloge ou temps universel est quantifié par les individus qui le vivent tous les jours. La durée devient alors mesurable et descriptible par ces personnes. Le temps est alors perçu. Pour quantifier cette durée, il est nécessaire d'avoir un système de référence; or, depuis la théorie de la relativité, comme le dit H. Bergson (1922, p.115), les systèmes sont multiples selon l'endroit où l'on se place. Ainsi, il existe une pluralité des temps, non seulement des temps au sens mathématique, mais également des temps sociaux, selon les systèmes de référence des individus, c'est-à-dire leurs appartenances sociales.

Les enseignants fournissent un exemple de profession dans laquelle le temps de travail comprend deux côtés, d'une part un travail dans un temps imposé et plus ou moins rigide, une fois fixé, et d'autre part, un temps de travail laissé à la gestion de l'enseignant, qu'il peut organiser lui-même pour accomplir ses obligations professionnelles.

Mais, tout d'abord, il nous a fallu préciser quels temps nous pourrions observer, à partir de ce que nous connaissions des activités professionnelles des enseignants en Grande-Bretagne. Nous avons choisi de distinguer, par commodité, le temps professionnel du temps non professionnel. Le premier se décompose en un temps consacré à l'enseignement, avec la présence (cours) ou en l'absence des élèves (réunions), et un temps hors enseignement, en présence des élèves (activités périscolaires). Le temps non professionnel comprend tout ce qui n'est pas directement lié au travail, mais ceci reste ambigu. Nous n'avons, volontairement, pas donné de définition rigide de ce temps, afin de ne le préciser qu'a posteriori, selon les représentations qu'en donnent les enseignants eux-mêmes.

Dans notre enquête en Grande-Bretagne, nous avons pu distinguer ces deux

aspects du temps de travail des enseignants. Bien que leurs horaires obligatoires, selon les textes du ministère de l'éducation britannique, comprennent le travail de préparation des cours et de correction des copies, devant être effectué dans l'établissement, les enseignants sont obligés d'emmener une part de leur travail à faire à leur domicile, faute de temps durant la journée. Les temps sociaux des enseignants britanniques sont donc multiples, car, pour prendre l'exemple du temps professionnel, il se compose du travail effectué dans l'établissement avec les élèves, mais aussi hors de leur présence (préparations et corrections, et surtout réunions). Nous trouvons, donc, dans ce métier, une multiplicité de temps sociaux, telle que la conçoit G. Gurvitch (1950). Le groupe des enseignants d'un même pays, et leur établissement scolaire correspondent à l'un des paliers en profondeur de la société, décrite par G. Gurvitch. L'établissement scolaire est, en effet, un appareil organisé, à étudier dans son environnement, et notamment selon les cadres microsociaux qui s'y rattachent. Il possède ses propres temps et ces perceptions des temps. Ces cadres microsociaux sont, d'une part des communautés actives, pour reprendre les termes de l'auteur, telles que la France et la Grande-Bretagne, et d'autre part, la communauté passive qui nous intéresse ici, les enseignants. Eux aussi ont une certaine conception des temps. La multiplicité des temps des enseignants est liée à leur appartenance professionnelle, mais aussi aux autres caractéristiques sociales de tout individu (situation familiale, sexe, grade professionnel).

L'hypothèse de l'influence des caractéristiques socio-démographiques sur les temps des enseignants et leur utilisation est vérifiée dans notre échantillon anglais. Selon notre enquête en Grande-Bretagne, les personnes célibataires, hommes ou femmes, consacrent plus de temps à leur travail que les personnes mariées. Elles passent plus de temps en sorties, pendant leur temps libre. Les personnes mariées n'ont pas forcément plus de loisirs quand elles n'ont pas d'enfants que quand elles en ont, mais elles ont surtout des loisirs différents, en cas de présence d'enfants. L'organisation des temps est différente pour une famille avec enfants. Plus de temps, en effet, est passé en famille, les enseignants (hommes et femmes) travaillant plus à domicile et réservant une grande partie du week-end à la famille. Les personnes ayant des enfants prennent très rarement des vacances sans eux.

Le nombre d'enfants ne semble pas être un frein à l'investissement professionnel, dans notre échantillon, comme nous le supposions, la participation aux activités périscolaires est élevée de la part des mères de famille, notamment. Mais peu de

femmes avec un nombre d'enfants de deux ou plus occupent des postes à responsabilités élevées. L'engagement professionnel évalué par la participation aux activités périscolaires et le temps passé au travail, dans l'ensemble, s'avère aussi important pour les hommes que pour les femmes, alors que nous avons remarqué une participation plus grande des enseignantes françaises aux activités périscolaires (Ferrero, 1990).

Pour G. Gurvitch (1950), ces appartenances à des groupements particuliers, tels que la profession d'enseignant, entraînent des comportements, des attentes et des représentations spécifiques vis-à-vis des temps. Ces groupements peuvent être permanents, comme les enseignants d'un même établissement, ou rassemblés périodiquement, tels la classe et le professeur. Enfin, les groupements de parenté, liés à la famille, comportent aussi leurs temps propres et leur manière de les percevoir.

Effectivement, le travail domestique demande plus de temps avec des enfants que sans, pour les enseignantes britanniques comme pour leurs homologues masculins, sauf quelques exceptions quand la femme de l'enseignant reste au foyer (ce qui suppose généralement la présence d'enfants en bas âge). Comme cela a été noté au niveau national, les hommes anglais participent plus aux tâches ménagères que les hommes français, parmi les enseignants. Toutefois, ce sont les enseignantes qui consacrent plus de temps au travail domestique que les enseignants.

Avant de faire une étude qualitative des temps, nous nous sommes penché sur les analyses quantitatives des budgets-temps. Ceci nous a permis, comme dans toute approche sociologique, de connaître les outils nécessaires au recueil de données d'ordre quantitatif et qualitatif. Un aperçu des méthodologies d'étude des temps sociaux mises en œuvre jusqu'à nos jours a permis de voir les avantages et les inconvénients de chaque méthode. Ce sont là des éléments dont nous nous sommes servis pour mettre en place notre propre méthodologie d'enquête et pour rédiger notre questionnaire.

Les enquêtes budgets-temps menées, en France, par l'Institut National d'Etudes Démographiques et par l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques, à la fin des années 50 et au début des années 60 concernaient d'abord les femmes, et mettaient en œuvre une méthode par questionnaire, laissé aux personnes interrogées et qu'elles devaient remplir en fin de journée. Ce questionnaire s'est, par la suite, perfectionné pour ne pas perdre d'informations et éviter les biais

liés à la situation d'enquête. Cet intérêt premier pour les temps des femmes montre qu'il y avait là un problème. La comparaison entre les temps des hommes et ceux des femmes, par la suite, tentent d'affirmer les hypothèses émises par les précurseurs de ces études sur les temps, et ce à l'époque, dite, de la libération de la femme (vers la fin des années 60).

Ces méthodes d'enquête par questionnaire se sont ensuite doublées d'entretiens d'approfondissement, mais restent des méthodologies de type quantitatif, tandis que leur échantillon d'enquête est devenu plus large et plus fiable. Ceci présente des inconvénients liés au mode de recueil des données, des doutes subsistent sur la fiabilité des réponses des individus. Les avantages de telles méthodes sont d'avoir permis les comparaisons internationales, malgré les difficultés de comparabilité que cela comporte. Ces études ont aussi apporté une meilleure connaissance des activités pratiquées tout au long de la journée et ont permis d'établir des nomenclatures de ces occupations. Les moments auxquels sont effectués ces activités sont aussi plus facilement identifiables depuis les enquêtes emploi du temps. Enfin, les cumuls d'occupations peuvent être repérés par une méthode d'interrogations par grille journalière¹².

Cependant, la plus grande lacune de ces études est l'aspect qualitatif, c'est-à-dire le temps tel qu'il est perçu, vécu par les individus. C'est ce que W. Grossin (1969) a identifié à travers les notions de durée, de cadences et de rythmes de travail. Pour cet auteur, il existe aussi des représentations typiquement féminines du temps, qui donnent à ce concept un caractère sexué. Puisqu'il est particulier, le temps des femmes mérite d'être considéré de façon spécifique qui n'est peut-être pas celle utilisée pour examiner les temps masculins (Mercure, 1988).

Après avoir présenté le concept de temps social, notre problématique et la méthodologie employée pour étudier les temps des enseignants britanniques, nous nous sommes penché plus précisément sur les temps, en comparant, au niveau national la France et la Grande-Bretagne. Les grandes différences entre les temps des hommes et ceux des femmes travaillant à temps plein, au niveau national, sont la plus grande quantité de temps domestique des femmes et une plus forte proportion de temps libre pour les hommes, que ce soit en France ou en Grande-Bretagne (Roy, 1990). En comparant ces deux pays, l'on remarque un temps domestique plus grand pour les hommes et les femmes français que pour les Anglais, mais quand on

¹² feuille ne comportant que des lignes pour chaque quart d'heure, sur laquelle les enquêtés précisent les activités effectuées et leur durée.

s'intéresse au travail à temps partiel, la quantité de temps domestique des hommes anglais augmente plus que celle des Français. Ceci est dû, en partie, au temps partiel d'une durée plus courte en Grande-Bretagne. Le temps libre est plus important en Grande-Bretagne qu'en France, pour les individus des deux sexes, qu'ils travaillent à temps plein ou à temps partiel.

En matière de temps libre, nous avons pu, lors de notre enquête à Birmingham, distinguer des types de loisirs masculins et féminins, avec une légère infériorité du nombre d'heures hebdomadaires consacré aux loisirs, pour les femmes, ainsi qu'une distinction des activités pratiquées selon les sexes. Les enseignants britanniques jouent au football, et appartiennent à des clubs, tandis que les enseignantes pratiquent la gymnastique, la natation, et participent plutôt à des associations d'ordre culturel ou religieux.

De la même manière que chaque pays possède ses propres rythmes de vie quotidiens, comme l'ouverture des magasins, l'habitude de jardiner le dimanche (en Grande-Bretagne), le système éducatif du pays renferme aussi ses caractéristiques temporelles. Étudié dans un pays, la Grande-Bretagne, l'enseignement possède ses propres systèmes de mesure du temps, tels que les définit P. Clark (1975), et notamment dans l'établissement scolaire, avec les sonneries signalant les début et fin de classe. Le rythme de la semaine de travail varie aussi selon les pays, en Grande-Bretagne, les cinq jours pleins consécutifs sont communs à tous (sauf quelques exceptions pour les commerces et certains services), et donc aux enseignants du secondaire, alors qu'en France, les collèges possèdent leur propre rythme hebdomadaire. Les horaires scolaires quotidiens des Anglais sont invariables d'un jour à l'autre, à l'inverse de la France, et sont plus légers dans la journée. L'organisation quotidienne anglaise laisse plus de liberté aux élèves et aux enseignants dans l'après-midi, qu'en France, où ils ont une plus grande coupure pour le repas de midi. L'année scolaire ne se découpe pas tout à fait de la même façon en France et en Grande-Bretagne. Les vacances scolaires sont plus nombreuses, en nombre de jours, pour les Français que pour les Anglais.

A partir de ces données extérieures, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle le contexte des temps du pays et des établissements scolaires influait sur les représentations du temps des enseignants. Après étude, il s'avère que cela est vérifié, les enseignants britanniques ayant un rythme de travail plus continu tout au long de l'année et des semaines ne ressentent pas, comme les enseignants français, des

moments très chargés et d'autres beaucoup moins, ni la longue coupure de l'été, qui ralentit le rythme de travail des élèves à la rentrée. Mais les enseignants anglais ont aussi des périodes plus intensives que d'autres, dans une moindre mesure, en raison, par exemple des examens.

Ce contexte sociétal du temps du pays s'ajoute aux facteurs propres à chaque individu et qui influencent son organisation du temps (caractéristiques familiales, surtout). Mais d'autres variables extérieures aux individus, et spécifiques à la profession d'enseignant ont un impact sur les temps des enseignants. Les objectifs de l'Education Nationale diffèrent en Grande-Bretagne, par rapport à la France, telle la mesure de la progression des élèves. Un système de niveaux à gravir tout au long de la scolarité caractérise l'éducation britannique. Il n'existe pas, comme en France, de passage dans la classe supérieure ou de redoublement. La scolarité anglaise paraît plus continue, plus suivie qu'en France, avec des échéances (examens) plus espacées.

La formation initiale fait aussi partie de ces facteurs extérieurs aux individus et influençant leurs temps. Elle est plus proche du terrain, de la salle de classe en Grande-Bretagne qu'en France, et amène plus facilement les jeunes enseignants à organiser leur emploi du temps dès la première année d'exercice. Le mode d'embauche et de rémunération nous apparaît comme le facteur principal influant sur les comportements des enseignants, en matière d'engagement dans leur travail, et donc du point de vue du temps qu'ils y consacrent. L'enseignement, en Grande-Bretagne, est doté d'un véritable marché de l'emploi, avec une offre et une demande d'enseignants, à l'inverse du système de fonctionnariat français. La rémunération est basée sur l'ancienneté, mais aussi, et surtout, sur les prises de responsabilité de la part des enseignants, sur leur expérience et leurs compétences. A la différence de la France, un contrat de travail est signé entre l'enseignant et le chef d'établissement, même si ce contrat est rédigé en grande partie au niveau national. Le rôle de l'enseignant est clairement défini dans les textes, en Grande-Bretagne, contrairement à la France, où les textes ne sont pas très explicites en ce domaine. Comme en France, un nombre d'heures de travail est imposé, mais il n'existe pas, en Grande-Bretagne, d'heures supplémentaires, dans ce métier, contrairement à la France.

L'évaluation des enseignants britanniques se fait par le chef d'établissement qui donne son avis au conseil d'administration du collège, en ce qui concerne le maintien ou le renvoi d'un enseignant. Ceci a donc un impact important sur la carrière

professionnelle des enseignants, à l'inverse de l'inspection des enseignants français qui n'intervient dans le parcours professionnel qu'en cas de demande de mutation de la part de l'enseignant. Aussi, la mobilité géographique, liée aux contraintes professionnelles, dans l'enseignement, est-elle plus forte en Grande-Bretagne qu'en France.

Le fonctionnariat français et le système de promotion à l'ancienneté qui l'accompagne, n'invitent pas les enseignants à consacrer trop de temps à leur travail, au-delà des cours obligatoires et des préparations et corrections strictement nécessaires. Le système anglais, de type plus libéral, d'offre et de demande de travail motive les enseignants pour accéder à une promotion et une hausse de salaire, en permettant et même en favorisant, de fait, la mobilité géographique.

Nous pouvons, maintenant, présenter les hypothèses vérifiées, et celles que l'on doit réfuter après étude, par rapport au début de ce travail. Nous avons aussi des conclusions particulières à tirer de notre recherche, que nous ne supposions pas. Comme W. Grossin le faisait remarquer, les femmes ont, à la fois, des attitudes routinières, notamment dans le travail domestique, et une non organisation apparente pour les tâches qu'elles ne planifient pas, ou inconsciemment. Nous observons la même chose chez les enseignantes britanniques qui ne programment pas de nombreuses activités domestiques, mais les font tout de même régulièrement par nécessité.

A propos de la comparaison des enquêtes budget-temps en France et en Grande-Bretagne, en général, les différences observées entre les deux pays se vérifient pour notre population d'enseignants britanniques. Les enseignantes pratiquent moins souvent de sports que les enseignants. Les enseignants britanniques consacrent effectivement moins de temps au travail domestique que les enseignants français, notamment du fait qu'ils ne déjeunent pas chez eux à midi. Les enseignants britanniques se libèrent aussi plus de temps libre pour les loisirs que pour le travail domestique. Ils accordent la priorité au loisir.

L'écart de temps libre entre les hommes et les femmes est plus faible en Grande-Bretagne qu'en France, et cela s'avère juste pour les enseignants. La participation des enseignants hommes au travail domestique semble plus fréquente en Grande-Bretagne qu'en France. Les hommes enseignants britanniques partagent plus équitablement, avec leurs épouses, les tâches domestiques que les enseignants français. Les enseignants britanniques participent, plus que les enseignantes, à la vie

sociale et associative. Cependant, en présence d'enfants, les enseignants britanniques, hommes et femmes, vont moins souvent au cinéma que les autres enseignants, et n'y vont même presque pas. Leur fréquentation, est très inférieure à celle que nous avons observée chez les enseignantes françaises.

En observant la répartition des activités dans le temps le week-end, nous remarquons que les enseignants, hommes ou femmes, organisent leurs temps, en partie, en fonction des structures temporelles propres au pays dans lequel ils vivent (horaires d'ouverture des commerces et des services), et que cela influe sur leur gestion des activités professionnelles en dehors de la présence dans l'établissement. Par exemple, peu d'enseignants britanniques travaillent à leurs activités professionnelles à domicile le samedi, car ils font leurs courses, effectuent des activités non professionnelles.

D'après nos observations des temps des enseignantes françaises, nous remarquons que cette profession leur permettait d'avoir, pratiquement, les mêmes horaires que leurs enfants, et de pouvoir se passer de les faire garder à la sortie de l'école. Pour les enseignantes britanniques, il n'en est pas de même. Parmi les mères de famille de notre échantillon, toutes devaient avoir recours à une personne pour surveiller leurs enfants avant qu'elles rentrent à leur domicile, le soir, soit leur mari quand il ne travaillait pas, soit une tierce personne. De plus, plus qu'en France, nous remarquons que les enseignantes britanniques ayant des enfants passent plus de temps au domicile que les enseignants. Elles semblent être plus accaparées, physiquement et mentalement, par la vie domestique et familiale que les hommes enseignants. Elles ont, de ce fait, peu de temps pour elles-mêmes, quand elles ont des enfants. Les enseignantes britanniques se plaignent, plus souvent que leurs homologues masculins, de la pression continuelle qui règne dans leur métier.

Quant à nos deux hypothèses principales, l'une énonçant la prépondérance du temps de travail sur l'organisation des autres temps, et l'autre, au contraire, une liberté relative d'organisation des temps en raison du type de travail professionnel des enseignants, nous pouvons dire que les conclusions, dans le cas britannique, sont différentes de celles faites en France. Les enseignants britanniques ressentent assez fortement l'emprise de leur temps de travail sur les autres temps de la vie quotidienne, car leur temps de travail est beaucoup plus important en nombre d'heures, et beaucoup plus contraignant (du fait des réunions obligatoires, par exemple). Ils ne disposent pas de cette liberté d'organisation relative dont sont dotés

les enseignants français, qui n'ont pour obligation que d'être présents à leur cours.

L'organisation des temps des enseignantes britanniques semble bien établie, même si elles ont souvent l'impression d'être pressées. Les hommes enseignants sont, aussi, bien organisés dans leurs temps et ressentent également une forte pression temporelle. Cette perception paraît générale à la profession d'enseignant en Grande-Bretagne, le malaise enseignant dans ce pays est d'avoir plus d'activités à effectuer qu'avant la mise en place du *National Curriculum*, dans une même durée. Les tâches administratives sont le cheval de bataille actuel des enseignants, qui souhaitent s'en débarrasser pour se consacrer pleinement à leur enseignement, comme ils le faisaient auparavant. Pour parvenir à tout faire, les enseignants donnent des priorités aux activités les plus pressantes, mais ils ne peuvent pas, parfois, optimiser leur action auprès des élèves, faute de temps. La politique de centralisation, si l'on peut dire, des programmes et des contrôles du personnel enseignant (contrôle du temps de travail, évaluation) semble provoquer des mécontentements parmi les enseignants anglais, car les mesures d'accompagnement ont été oubliées. Suivre un programme pédagogique fixé, sur l'année, nécessite une préparation, et donc du temps, qui ne peut être libéré qu'avec un allègement des tâches administratives effectuées encore par les enseignants (contrôle du suivi des élèves, relevé des absences, disciplines en dehors des cours, etc).

Les enseignants britanniques n'en restent pas moins passionnés pour leur métier, qu'ils veulent faire reconnaître comme une profession à part entière. Une logique de type libéral les motive à accepter la mobilité géographique pour obtenir une promotion de carrière, ce qui manque en France, où l'inertie du personnel enseignant ne va pas dans le sens du développement d'idées nouvelles.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, B. (1992) 'There Is More Time In Education Than Calendars and Clocks' Chapter 4, in M.Morrison (sous la dir.) *Managing Time For Education*, Cadars Papers, University of Warwick.

Appay, B. (1986) 'Education et qualification ouvrière au Royaume-Uni' *Notes et études documentaires*, n°4825, La Documentation Française, Paris, pp.27-59.

Atelier Travail Production (1981) 'Temps professionnel des femmes et emploi du temps des couples', *Observation du changement social et culturel*, Université de Toulouse.

Auba, J. et Leclercq, J-M. (1984) 'Les enseignants dans les sociétés modernes. Une même interrogation', *Notes et études documentaires*, n°4775, La Documentation Française, Paris.

Baker, J-C. (1970) *Streaming in the Primary School*, National Foundation for Educational Research, Slough.

Barrère-Maurisson, M-A., Daune-Richard et A-M. et Letablier, M-T. (1987) 'Activité, emploi et travail des femmes: une comparaison France-Grande-Bretagne', VII^{èmes} journées d'Economie Sociale, Aix-en-Provence.

Barrère-Maurisson, M-A., Daune-Richard et A-M. et Letablier, M-T. (1989) 'Le travail à temps partiel plus développé au Royaume-Uni qu'en France', *Economie et statistique*, n°220, pp. 47-56.

Battagliola, F., Barrère-Maurisson M-A. et Daune-Richard A-M. (1984) *Le sexe du travail: structures familiales et système productif*, Presses Universitaires de Grenoble.

Belloc, D. (1987) 'Le travail à temps partiel', *Données Sociales*, INSEE, Paris, pp. 112-119.

Bergson, H. (1889) *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Plon, Paris.

Bergson, H.(1922) *Durée et simultanéité*, Plon, Paris.

Birne, E.M. (1978) *Women and Education*, Tavistock, Londres.

Brose, H.G. (1988) 'Temps social et temps de la vie', in D. Mercure. (sous la dir.) *Les temps sociaux*, Ouvertures Sociologiques, Bruxelles.

Cacouault, M. (1988) 'Itinéraires "féminins" et "masculins" chez les professeurs de l'enseignement secondaire : essai de définition et d'analyse', in 'Les rapports sociaux de sexe', *Cahiers de l'APRE*, n°7 (Actes de la table ronde internationale des 24, 25 et 26 novembre 1987).

Cacouault-Bitaud, M. (1987) 'Prof, c'est bien...pour une femme ?', *Le Mouvement social*, n°140, Les Editions Ouvrières, Paris, pp. 107-119.

Campbell, R.J. et Neill, S.R. St. J. (1990) *Thirteen Hundred and Thirty Days, Final Report of a Pilot Study of Teachers Time in Key Stage 1*, Department of Education, University of Warwick.

Campbell, R.J., Evans, L., Packwood, A. et Neill, S.R. St. J. (1991)

Workloads, Achievement and Stress, Two Follow-up Studies of Teachers Time in Key Stage 1, Department of Education, University of Warwick.

Campbell, R.J. et Neill, S.R. St. J. (1991) *The Workloads of Secondary School Teachers*, Department of Education, University of Warwick.

Chabaud, D. (1981) *Famille, travail domestique et espaces temps des femmes*, CAESAR, Université de Paris-X Nanterres, Paris.

Chabaud, D. et Fougeyrollas-Schwebel, D. (1982) 'Notes sur le temps des femmes', *Education permanente*, n°864, pp.16-20.

Chabaud-Rychter, D., Fougeyrollas-Schwebel, D., et Sonthonnax, F. (1985) *Espace temps du travail domestique*, Librairie des Méridiens, Paris.

Christine, M. (1985) *Les vacances des Français en 1985*, INSEE, Paris.

Clark, P.A. (1975) 'Time Reckoning Systems in Modern Western Organizations'. Communication pour la conférence internationale, Society for Applied Anthropology, Londres.

Cunnison, S. (1989) 'Gender Joking in the Staffroom' in S. Acker *Teachers, Gender and Careers*, The Falmer Press, Basingstoke.

Daune-Richard, A-M. (1983) 'Trajectoires professionnelles des femmes et vie familiale', *Consommation*, n°4, pp. 24-53.

Daune-Richard, A-M (1984) *Travail professionnel et travail domestique. Etude exploratoire sur le travail et ses représentations au sein de lignées féminines*, Aix-en-Provence/Paris, Petite Collection CEFUP/Document Travail et Emploi.

Department of Education and Science (1988) *The Education Reform Act*, Department of Education and Science.

Department of Education and Science (1991) *Your Child And The National Curriculum. A Parent's Guide To What Is Taught In Schools*, Department of Education and Science.

Department of Education and Science (1991) *School Teacher Appraisal*, Circular n° 12/91, 24 July 1991, Department of Education and Science.

De Singly, F. (1987) *Fortune et infortune de la femme mariée*, Presses Universitaires de France, Paris.

De Singly, F. et Glaude, M. (1986) 'L'organisation du travail domestique : pouvoir et négociation', *Economie et statistique*, n°187, pp.3-30.

Donnat, O. et Cogneau, D. (1990) *Les pratiques culturelles des Français 1973-1989*, Département des Etudes et de la Communication, La Découverte, La Documentation Française, Paris.

Durkheim, E. (1912) *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Presses Universitaires de France, Paris.

Ferrero, M. (1990) *Le temps de travail et la vie hors travail des enseignantes de collège*, mémoire de DEA, LEST-CNRS, Aix-en-Provence.

Girard, A. (1958) 'Le budget-temps de la femme mariée dans les agglomérations urbaines', *Population*, n°4, pp.591-618.

Glover, J. (1991) *French and British women in employment : Domestic Circumstances, Employment Patterns and Occupational Achievement, with Particular Reference to Teachers and Office Workers*, thèse de doctorat, Department of Sociology, University of Surrey, May 1991.

Goguel, C. (1966) 'Recherche comparative internationale sur les budgets-temps', *Etudes et conjoncture*, n°9, septembre 1966, INSEE, Paris.

Guilbert M., Lowit N. et Creusen J. (1965) 'Problèmes de méthode pour une étude de budgets-temps. Les cumuls d'occupations', *Revue française de sociologie*, n°3, pp.325-335.

Grimler, G. (1989) 'Des journées les plus contraignantes aux journées les plus paisibles', *Economie et statistique*, n°227, pp.41-50.

Grossin, W. (1969) *Le travail et le temps*, Anthropos, Paris.

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

Grossin, W. (1986) 'The relationship between work time and free time and the meaning of retirement', *Leisure Studies*, n° 5, pp.91-101.

Guilbert M., Lowit N. et Creusen J. (1965) 'Problèmes de méthode pour une étude des budgets-temps. Les cumuls d'occupation', *Revue française de sociologie*, n°3, pp.325-335.

Guilbert M., Lowit N. et Creusen J. (1965) 'Enquête comparative de budgets-temps', *Revue française de sociologie*, octobre-décembre, pp.487-512.

Guilbert M., Lowit N. et Creusen J. (1967) 'Les budgets-temps et l'étude des horaires de la vie quotidienne', *Revue française de Sociologie*, n°2, pp.169-183.

Gurvitch, G. (1950) Chapitre 8 : La multiplicité des temps sociaux, in *La vocation actuelle de la sociologie*, tome 2, Presses Universitaires de France, Paris, pp.325-430.

Haicault, M. (1988) 'Temps sociaux, temporalités du travail salarié à domicile', *Cahiers de l'Atelier Production/Reproduction*, 'Les rapports sociaux de sexe', n°7, pp.43-81.

Hamon, H. et Rotman, P. (1984) *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil, Paris.

Hantrais, L., Mangen, S. et O'Brien, M. (1985) 'Doing Cross-National Research', *Cross-National Research Papers*, n°1, Birmingham.

Hantrais, L. (1990) *Managing Professional and Family Life : A Comparative Study of British and French Women*, Aldershot, Dartmouth, England.

Her Majesty Statistical Office (1989) 'Women and men in Britain', *Equal Opportunities Report* n°28, Her Majesty Statistical Office, Londres.

Hilsum, S. et Strong, C.R. (1978) *The Secondary Teacher's Day*, Report of the NFER Research Project, NFER Publishing Company, Londres.

Hilsum, S. et Start, K.B. (1974) *Promotion and Careers in Teaching*, NFER Publishing Company, Londres.

Huet, M., Lemel, Y. et Roy, C. (1982) 'Les emplois du temps des citadins', *Archives et documents*, INSEE, Paris.

Institut National de Recherche Pédagogique (1990) *Etapas de la recherche*, Bulletin mensuel de l'INRP, n°25, Paris.

Kelsall, R.E. et Kelsall, H.M. (1969) *The School Teacher in England and the United States: the Findings of Empirical Research*, Pergamon Press, Oxford.

Lemel, Y. (1972) 'Eléments sur les budgets-temps des citadins', *Economie et statistique*, n°33, pp.3-16.

Lemel, Y. (1974) 'Les budgets-temps des citadins' *Les collections de l'INSEE*, n°124, série M, n°33, Paris.

Lemosse, M. (1989) 'Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais', *Recherche et formation*, n°6, INRP, Paris, pp.55-65.

Leprince, F. (1987) 'La garde des jeunes enfants', *Données Sociales*, La Documentation Française, Paris, pp.510-515.

Lollivier, S. (1988) 'Activité et arrêt d'activité féminine', *Economie et statistique*, n°212, pp.25-30.

Maurice, M. (1989) 'Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales', *Sociologie du travail*, n°2, pp.175-191.

Maurice, M., Sellier, F. et Silvestre, J-J. (1982) *Politique d'éducation et d'organisation en France et en Allemagne*, Presses Universitaires de France, Paris.

Maurin, E. (1989) 'Types de pratiques, types de journées et déterminants sociaux de la vie quotidienne', *Economie et statistique*, n°223, pp.25-46.

Mercure, D. (1988) *Temps sociaux*, Ouvertures sociologiques, Bruxelles.

Morrison, M. (1992) *Managing Time For Education*, Cedar Papers, University of Warwick.

Naville, P. (1972) *Temps, technique. Les structures de la vie de travail*, Droz, Paris, Genève.

OCDE (1990) *L'enseignant aujourd'hui, ses missions, sa place, son avenir*, OCDE, Paris.

Ozga, J. (1987) *Schoolwork. Approaches to The Labour Process of Teaching*, Open University Press, Milton Keynes, Londres.

Pronovost, G. (1986) 'Introduction: le temps dans une perspective sociologique et historique', *Revue internationale des sciences sociales*, n°107, pp.5-20.

Roy, C. (1981) 'Les activités quotidiennes des Français: différences entre catégories sociales', *Données sociales*, INSEE, Paris, pp.271-279.

Roy, C. (1984) 'Le temps et les activités quotidiennes', *Données sociales*, INSEE, Paris, pp.226-230.

Roy, C. (1989) 'Time-Budget Methods : Towards New Concepts For Cross-National Comparisons', in H. Hantrais (sous la dir.), *Franco-British Comparisons of Family and Employment Careers, Cross-National Research Papers*, Special Issue, Aston University of Birmingham, Birmingham.

Roy, C. (1989) 'La gestion du temps des hommes et des femmes, des actifs et des inactifs', *Economie et statistique*, n°223, juillet-août 1989, INSEE, Paris, pp.5-14.

Roy, C. (1990) 'Les emplois du temps dans quelques pays occidentaux' *Données sociales*, INSEE, Paris, pp.223-225.

Samuel, N. (1984) *Le temps libre : un temps social*, avec la collaboration de M. Romer, Méridiens Klincksieck, Paris.

Sorokin, P.A. (1964) *Socio-Cultural Causality, Space, Time*, Russell and Russell, New York.

Sorokin, P.A. et Merton, R. (1937) 'Social Time : a Methodological and Functional Analysis', *American Journal of Sociology*, vol. XII, n°5, pp.615-629.

Stoetzel, J. (1948) 'Une étude du budget-temps de la femme dans les agglomérations urbaines', *Population*, n°2, pp.47-62.

Colloque Ecole et Temps (1991) *Temporalistes*, 9-10 avril, n°18, Paris-Sorbonne, Paris.

Trown, A. et Needham, G. (1980) *Reduction in Part-time Teaching : Implications for Schools and Women Teachers*, University of Lancaster.

Véron, J. (1988) 'Activité féminine et structures familiales. Quelle dépendance?', *Population*, n°1, vol.43, pp.103-120.

Walker, S. et Barton L. (1983) *Gender, Class and Education*, The Falmer Press, Brighton.

Warnock, M. (1989) *A Common Policy for Education*, Oxford University Press, Oxford.

Zarca, B. (1990) 'La division du travail domestique', *Economie et statistique*, n°228, pp. 29-40.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE

Unless otherwise indicated, please tick the relevant boxes. Please feel free to add any comments you may have on a particular question.

To begin with a few questions about yourself and your husband/partner:

1-Sex:
 M F
 1 2

2-How old are you?

1	less than 24
2	between 25 and 34
3	between 35 and 44
4	between 45 and 54
5	55 or more

3-Marital status?

1 married or living as a couple
 2 single or living alone

4-What is your husband's/wife's/partner's profession?

5-Is he/she in paid employment at the present time?

1 yes full-time
 2 yes part-time
 3 no

(If no please go to question n°8)

6-If your husband/wife/partner is in paid employment, how many hours does he/she work each week?

7-If your husband/wife/partner is in paid employment, about what time does he/she normally arrive home from work?

hours minutes

8-If your husband/wife/partner is not in paid employment, what is his/her current status?

1 unemployed
 2 retired
 3 other (Please specify):

9-Would you please state the approximate amount of your husband/wife/partner's salary per annum?

Magali Ferrero
 Postgraduate researcher
 Department of Modern Languages
 Aston University
 Aston Triangle
 Birmingham B4 7ET
 Home phone number: 021 354 3600

Birmingham, September 1991

Dear Sir, Madam,

I am a student at Aston University and I am currently carrying out a comparative study for a PhD on the time organisation of teachers in France and Great Britain. I have been warmly recommended to choose your school in which to conduct my research.

Recently the organisation of professional and personal time has become a topic of interest and concern for teachers, especially in Great Britain. My aim is to show how teachers actually manage their time at work and outside work in their family life and in their other activities.

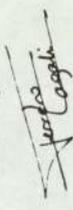
In order to find out more about the way in which French and British teachers manage their time, and to compare problems in the two countries, I should like to ask you some questions about your teaching career and your use of time.

I should be very grateful if you would spare the half hour or so necessary to complete the attached questionnaire. May I point out that all replies are strictly confidential and cannot be used to identify any respondent.

Given that no names are contained in the data to be raised the survey returns will not come under the provisions of the Data Protection Act (1984).

Thank you very much for your help.

Yours faithfully



Magali Ferrero

Now some information about your current teaching post:

15-What is your current in-school status?

1	headteacher
2	deputy head
3	head of department
4	without extra responsibilities
5	other (please specify):

16-What are your current scale and allowances?

1	Scale point:	
2	Incentive allowance:	
3	Other (Please specify):	

17-Would you please state the approximate amount of your salary per annum?

--	--	--	--	--	--

18-Do you teach full-time or part-time?

1	full-time
2	part-time (Please specify the number of hours per week):

19-Are you teaching in more than one school?

1	yes
2	no

20-Are you following any training courses?

1	yes
2	no

(If no please go to question n°22)

21-If yes which one? (Please specify the subject and the institution)

10-Have you got any children?

1	yes
2	no

(If no please go to n° 13)

11-How many children do you have?

--

12-What is the age and sex of each of your children? Please tick if they are still living at home and start with the eldest child i.e. "child 1".

	AGE	SEX	STILL AT HOME
Child 1		M F	Y N
Child 2			
Child 3			
Child 4			

13-What qualifications have you obtained since leaving school?

1	a professional certificate (please specify):
2	a BED
3	a PGCE
4	another degree
5	another postgraduate qualification
6	other (please specify):

14-Which subjects did you study to obtain these qualifications?

28-if not, how long a break do you take at lunchtime? (Please indicate the number of minutes)

--	--

29-Indicate the hours you normally spend with pupils at school for reasons other than teaching (Please specify the activity)

	from	to	=hours/day	Activity
1				
2				
3				
4				
5				
6				

30-For each of these activities (from question n° 29), would you indicate by using the appropriate number which category of pupils is involved with the appropriate number below :

- 1 only pupils you teach?
- 2 other pupils?
- 3 both 1 and 2?
- 4 other: (If so, please specify)

	Activity	Number
1	Monday	
2	Tuesday	
3	Wednesday	
4	Thursday	
5	Friday	
6	Saturday	

31-Please indicate the hours you normally spend working at home each day of the week (preparation, marking, etc...). (Please specify the nature of the work)

	from	to	=hours/day	Nature of work
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

22-What subject(s) do you teach?

1	English	
2	Maths	
3	Science	
4	Geography	
5	History	
6	Languages	
7	Music/Art and Design/Technology	
8	Physical Education	
9	Religious Education	
10	Other:	

23-Which age range of pupils do you teach?

1	year 1	
2	year 2	
3	year 3	
4	year 4	
5	year 5	
6	year 6	
7	year 7	
8	Other:	

24-How many different groups or classes do you teach?

1	1 to 3 groups	
2	4 to 7 groups	
3	8 to 11 groups	
4	more than 11	

25-How many periods do you currently teach per week?

--	--

26-Please indicate the hours you normally work at school each day of the week:

	from	to	= hours/day
1	Monday		
2	Tuesday		
3	Wednesday		
4	Thursday		
5	Friday		

27-Does this include pupil supervision at lunchtime?

1	yes
2	no

Now some more details about the organisation of your non-working time

First, some questions about the facilities you have:

34- Do you have to make arrangements for looking after your children when you are at work?

1 yes
 2 no
 (If no please go to n°36)

35- If yes, what sort of arrangements do you usually make?

1 nursery
 2 school
 3 private childminder
 4 husband/wife/partner
 5 parent
 6 neighbour or friend
 7 other: (Please specify)

36- Do you need other people to prepare meals for your family while you are at work?

1 yes
 2 no
 (If no please go to n°38)

37- If yes who usually do this?

1 private childminder
 2 husband/wife/partner
 3 parent
 4 neighbour or friend
 5 other: (Please specify)

38- Does your husband/wife/partner help you **regularly** with the preparation of meals during the week?

1 yes
 2 no

39- Does your husband/wife/partner help you regularly in other ways?

1 yes
 2 no
 (If no please go to n°41)

32- Please indicate the hours you normally spend at school **not dealing with pupils but carrying out duties other than teaching** each day of the week (meetings, reports, interviews, etc...) (Please specify the activity and the location: e.g. staffroom...)

	from	to	=hours/day	Activity	Location	Frequency
1	<input type="checkbox"/>					
2	<input type="checkbox"/>					
3	<input type="checkbox"/>					
4	<input type="checkbox"/>					
5	<input type="checkbox"/>					
6	<input type="checkbox"/>					

33- To give an idea of your timetable, could you please complete the table on the opposite page after reading the following instructions carefully?

Would you please give details of your different tasks, at work and at home, during the week concerning the following activities:

- periods of lessons;
- meetings and assemblies **without pupils**, for example with parents, with other teachers, heads, deputies or governors, etc...;
- extra-curricular activities (not lessons or courses) with pupils; meetings, interviews and assemblies **with pupils**, including other people; clubs, week-end, half-term and summer holiday activities; lunchtime supervision, registration, supervision of a missing colleague's class, etc...;
- tasks concerning work excluding lessons **without pupils**: for example preparation, marking, reports, pastoral care duties without pupils attendance.

Concerning the housework you do yourself:

44-Please indicate the hours and the activity you do each day of the week for the tasks you do regularly (like cooking, ironing, cleaning, washing, shopping, etc...):

	from	to	=hours/day	Activities
1	Monday			
2	Tuesday			
3	Wednesday			
4	Thursday			
5	Friday			
6	Saturday			
7	Sunday			

45-For each of these activities, would you specify the frequency with which you do them? (Please indicate the number for each activity from the following list)

- 1 once a week
- 2 once a fortnight
- 3 once every 3 weeks
- 4 once a month
- 5 less than once per month

Activities:	Number
e.g. : Cleaning windows	2

40-Please indicate when he/she normally helps you and with what:

	When (at what time)	=hours/day	Activity
1	Monday		
2	Tuesday		
3	Wednesday		
4	Thursday		
5	Friday		
6	Saturday		
7	Sunday		

41-Do you have a paid home-help who comes regularly?

- 1 yes
 - 2 no
- (If no please go to n°44)

42-If yes, how many hours does he/she come each day?

	Number of hours
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

43-What sort of work do you ask him/her to do?

- 1 washing clothes
- 2 ironing
- 3 cooking
- 4 cleaning rooms
- 5 shopping
- 6 other tasks: (Please specify)

47- Please fill in the table below after reading the following instructions?
 For each activity, would you please specify which you have done during the last twelve months by ticking the box?

For the frequency of each activity could you write the number corresponding to the appropriate answer:

- 1 every day or almost
- 2 once or twice a week
- 3 once or twice a month
- 4 once or twice a year
- 5 less than once or twice a year, rarely

For each activity would you indicate with whom you usually undertake it by writing the appropriate number:

- 1 alone
- 2 with your children only
- 3 with your whole family (e.g. children, partner, and other relations...)
- 4 with colleagues
- 5 with friends other than those from your work

Activities	Done in last 12 months	Frequency	With whom?
1 e.g.: going to the cinema	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4
2 reading	<input type="checkbox"/>		
3 watching TV	<input type="checkbox"/>		
4 listening to the radio or tapes	<input type="checkbox"/>		
5 open air outings (hiking...)	<input type="checkbox"/>		
6 going to the cinema	<input type="checkbox"/>		
7 visiting historical buildings	<input type="checkbox"/>		
8 going out to the theatre/concerts/opera	<input type="checkbox"/>		
9 going to museums/art galleries	<input type="checkbox"/>		
10 going to fairs/amusement arcades	<input type="checkbox"/>		
11 going out for a meal	<input type="checkbox"/>		
12 going out for a drink	<input type="checkbox"/>		
13 dancing	<input type="checkbox"/>		
14 going out to visit friends	<input type="checkbox"/>		
15 going out to visit relatives	<input type="checkbox"/>		
16 inviting people to dinner	<input type="checkbox"/>		
17 gardening	<input type="checkbox"/>		
18 knitting, sewing	<input type="checkbox"/>		
other activities:	<input type="checkbox"/>		

Now, some details about your free time and your leisure
 46- When do you have time to pursue leisure activities during the week (except during holidays)?
 Please indicate what activity you prefer.

	from	to	Activity
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

- Monday
- Tuesday
- Wednesday
- Thursday
- Friday
- Saturday
- Sunday

53- Would you, please, indicate the frequency for each of these sports? (Please indicate the appropriate number from the following in front of each sport)
Frequency:

- 1 every day or almost
- 2 once or twice a week
- 3 once or twice a month
- 4 once or twice a year
- 5 less than once or twice a year

Sports	
e.g.: Horse riding	Frequency
<input type="text"/>	<input type="text" value="3"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Now, some details about your holidays:

54- How many days off can your husband/wife/partner have during the year?

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

55- Can your partner have his/her holidays at the same time as you?

1	<input type="text" value="yes"/>
2	<input type="text" value="no"/>

(If no please go to n°57)

56- If so, at which period of the year?

<input type="text" value="1"/>	<input type="text"/>				
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

57- Are your children on holiday at the same time as you are?

1	<input type="text" value="yes"/>
2	<input type="text" value="no"/>

48- Are you a member of one or more organization(s), group(s) or club(s) relating to the leisure activities you do?

1	<input type="text" value="yes"/>
2	<input type="text" value="no"/>

49- If so, how many and what are they?
Name of the organization

<input type="text" value="1"/>	<input type="text"/>
<input type="text" value="2"/>	<input type="text"/>
<input type="text" value="3"/>	<input type="text"/>
<input type="text" value="4"/>	<input type="text"/>
<input type="text" value="5"/>	<input type="text"/>
<input type="text" value="6"/>	<input type="text"/>

50- How much time do you spend on meetings or activities relating to those organizations/groups/clubs?

Name of the organization

<input type="text" value="1"/>	<input type="text"/>				
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

<input type="text"/>	<input type="text"/>	per week	or per month
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

51- Do you play any sports?

1	<input type="text" value="yes"/>
2	<input type="text" value="no"/>

(If no please go to question n°54)

52- If so, what sport(s) do you play?

Sports

<input type="text" value="1"/>	<input type="text"/>
<input type="text" value="2"/>	<input type="text"/>
<input type="text" value="3"/>	<input type="text"/>
<input type="text" value="4"/>	<input type="text"/>
<input type="text" value="5"/>	<input type="text"/>

Now some information about your career:
 62- Please complete the following table, showing your career path (include both teaching and non teaching jobs and begin with your first job after college/university).

n° of job	What sort of job?	full-time (FT) or part-time (PT)?	At what grade did you enter?
Job 1			
Job 2			
Job 3			
Job 4			

63- How long did you stay in each job?

n° of job	from (year):	to (year):	= x months
Job 1			
Job 2			
Job 3			
Job 4			

64- What was your main reason for changing jobs?

n° of job	Your main reason
Job 1	
Job 2	
Job 3	
Job 4	

65- When did you begin teaching (please indicate the year)?

1	9		
---	---	--	--

66- Did you have any children when you started teaching?

1	yes
2	no

(If no go to question n°68)

67- If yes, how old was (were) your child(ren) then?

(Please specify if it is in years or in months)

Child	AGE
Child 1	
Child 2	
Child 3	
Child 4	

58- What are the activities you usually engage in when you are on holiday from work? (Please tick the appropriate boxes)

Activities:	Autumn	Christmas	Spring	Easter	Summer
<input checked="" type="checkbox"/> e.g.: visiting relatives		<input checked="" type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/> playing or going out with children					<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> reading					
<input type="checkbox"/> visiting relatives					
<input type="checkbox"/> visiting friends					
<input type="checkbox"/> inviting relatives (hosting)					
<input type="checkbox"/> inviting friends (hosting)					
<input type="checkbox"/> staying at home					
<input type="checkbox"/> going abroad					
<input type="checkbox"/> doing sports					
<input type="checkbox"/> other: (please specify)					
	1	2	3	4	5

59- Do you go away during your holiday? (Please specify the length of time)

Length in days	Autumn	Christmas	Spring	Easter	Summer
e.g. <input checked="" type="checkbox"/> 14					<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> yes					
<input type="checkbox"/> no					
	1	2	3	4	5

60- Would you please specify with whom you usually spend your holiday away from home?

1	alone
2	with your children only
3	with your whole family
4	with colleagues
5	with friends other than those from your work
6	other: (please specify)

61- If you have ever spent a holiday **without** your children, please specify what form of childcare you used?

1	private childminder
2	private or public nursery
3	leaving them with your parents
4	leaving them with another member of the family
5	leaving them with a friend
6	other: (please specify)

74- If yes, from what grade to what new grade (Please specify for each promotion if more than one)?

n° of promotion	from:	to:
1		
2		
3		
4		

75- Have you had any breaks in your teaching career (i.e. longer than one month)?

1 yes
2 no

76- If yes, how many breaks have you had? (Complete the following table)

n° of breaks	For how long did you stop teaching? (months)	What was your main reason for stopping?	What was your main reason for re-entering the profession?
1			
2			
3			
4			
5			

Would you, please, include with this questionnaire a copy of your school timetable which will be very useful for me in my research? Thank you very much for your help.

If there are any topics mentioned above upon which you would like to expand on more fully, or any other aspects of your time organisation which you would like to describe, please add your comments here:

68- When did you begin teaching at your current school? (Please specify the year)

1 9

69- What was(were) the subject(s) you taught when you began teaching at this school?

1	English	<input type="checkbox"/>
2	Maths	<input type="checkbox"/>
3	Science	<input type="checkbox"/>
4	Geography	<input type="checkbox"/>
5	History	<input type="checkbox"/>
6	Languages	<input type="checkbox"/>
7	Music/Art and Design/Technology	<input type="checkbox"/>
8	Physical Education	<input type="checkbox"/>
9	Religious Education	<input type="checkbox"/>
10	Other:	<input type="checkbox"/>

70- How did you find this job?
through an advertisement in a newspaper (please specify)

1 by looking at LEA ads
2 by another means (Please specify):
3

71- What was your first grade in this school?

1 headteacher
2 deputy head
3 head of department
4 without extra responsibilities
5 other (please specify):

72- When you began at this school, did you work full-time or part-time?

1 full-time
2 part-time (Please specify the number of hours per week):

73- Since you started in your current school have you obtained any promotion?

1 yes
2 no
(If no go to question n°75)

To Magali Ferrero
 ASTON UNIVERSITY
 Department of Modern Languages
 Aston Triangle
 BIRMINGHAM B4 7 ET

May I thank you very much for completing this questionnaire. In order to go further into the subjects raised here, it would be very helpful if you would be willing to take part in an interview about your time organisation at work and outside work. Each interview will take approximately an hour and can be arranged at any time and place which would suit you. Could you please indicate whether you would be willing by deleting as appropriate and adding details of your name, address and telephone number on the attached sheet so that you can be contacted. The interview as the questionnaire will not be cited without your agreement.

I am/ am not willing to take part in an interview.

NB: The following details need only be given if you would like to be interviewed. If so, they will not be used for any other purpose than to contact you for the interview and will be destroyed afterwards. The interview will also be anonymous and parts of it will be cited with your agreement.

NAME:

ADDRESS/TELEPHONE NUMBER:

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR HELP