

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉTUDE DU RAPPORT AU TEMPS
CHEZ LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS DE
L'ORDRE SECONDAIRE
DU SYSTÈME D'ÉDUCATION DU QUÉBEC:
UNE ANALYSE DU DÉCALAGE ÉTABLI ENTRE LE TEMPS
TEL QUE PRESCRIT PAR L'INSTITUTION ET LE TEMPS
TEL QUE VÉCU PAR ELLES ET EUX

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
CAROLE ST-JARRE



JUIN 1997



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

Notre reconnaissance va en tout premier lieu à Madame Louise Dupuy-Walker, professeur au Département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Elle nous a accompagnée avec générosité tout au long de ce parcours où nous avons cherché à établir nous aussi, un certain rapport avec le temps de nos vies. Sa grande rigueur envers tous les aspects de notre recherche, son intérêt soutenu envers l'objet de nos préoccupations, son grand respect de nos attentes, ont permis que nous nous rendions au bout de cette entreprise.

Nos remerciements vont aussi à Madame Nadine Bednarz, professeur au Département des Sciences de Mathématiques de l'Université du Québec à Montréal, codirectrice de notre comité de recherche. Sa grande ouverture envers notre recherche, son accueil inlassable, son souci du détail, ont marqué pendant toutes ces années notre étude du rapport au temps des enseignants du secondaire.

Nous voulons souligner la contribution de M. Bertrand Fournier, analyste-conseil du Service de consultation et d'analyse des données de l'Université du Québec à Montréal. Son expertise et sa disponibilité nous ont été indispensables.

Nous ne saurions passer sous silence la contribution de plusieurs personnes qui à un titre ou un autre ont fourni une aide précieuse au moment opportun. Notre gratitude s'adresse principalement à Annick, Carmen, Céline, Chantal, Danielle, Denise, Françoise, Geneviève, Josée, Julie, Linda, Lise, Lucile, Manon, Monique, Nicole, Pierre.

Finalement, notre recherche a profondément rythmé le quotidien de notre famille. Nous les remercions, Laurier, Philippe et Simon de leur affection et de leur compréhension constantes.

Le rapport au temps scolaire n'est jamais apparu pour l'institution scolaire comme un facteur majeur de l'identité professionnelle des enseignants et de la vie scolaire de l'élève. Pourtant, l'enjeu que représente la variable «temps» pour la réussite de l'élève et le travail de l'enseignant devrait conduire l'institution à mieux situer, au milieu des ambiguïtés, la dynamique que représente de participer à l'organisation de son travail.

Aniko Husti

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Détermination de l'objet de recherche.....	5
1.1.1 Le problème du «manque» de temps.....	5
1.1.2 La solution retenue: modifier la grille-horaire.....	6
1.1.3 Début de revue de la littérature.....	9
1.1.4 La pré-enquête comme révélateur du véritable «manque» de temps...	11
1.1.5 La définition du véritable objet de notre recherche	14
1.2 Importance et pertinence de l'objet de notre recherche	15
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	20
2.1 Les recherches sur le rapport au temps chez les enseignants: sous l'angle du versant externe.....	20
2.1.1 Les recherches sur l'organisation du temps en Occident.....	21
2.1.2 Les recherches sur l'organisation du temps dans l'institution scolaire	25
2.1.3 Les recherches sur l'efficacité de l'enseignant en regard du temps prescrit	30

2.2	Les recherches sur le rapport au temps chez les enseignants: sous l'angle du versant interne	40
2.2.1	Les recherches sur le temps vécu par tout individu	42
2.2.2	Les recherches sur le temps vécu par l'enseignant	50
2.2.3	Les recherches liées au malaise face au «manque de temps».....	65
2.3	La contribution des écrits recensés à notre propre recherche	75
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		82
3.1	Le cadre général de la recherche	82
3.1.1	Les orientations méthodologiques de notre étude	83
3.1.2	Les techniques de collecte des données de la présente étude.....	85
3.2	Les variables en jeu dans notre étude	88
3.2.1	Les variables dépendantes en jeu	88
3.2.2	Les variables indépendantes en jeu	90
3.3	Les instruments de la collecte des données.....	95
3.3.1	L'élaboration du questionnaire.....	95
3.3.2	La structure et l'organisation du questionnaire	101
3.4	La population à l'étude	105
3.4.1	Le choix des écoles en Abitibi-Témiscamingue	106
3.4.2	Le choix des écoles à Montréal	107
3.5	La collecte des données	108
3.5.1	Passation du questionnaire	108
3.6	Le traitement des données	110
3.6.1	Le traitement des variables dépendantes	112
3.6.2	Les analyses effectuées	114

CHAPITRE IV	
ANALYSE DES RÉSULTATS	118
4.1 Quelques caractéristiques des répondants: éléments liés au versant externe...	120
4.1.1 Éléments relevant du cumul du temps des tâches des enseignants.....	120
4.1.2 Éléments relevant des composantes de la tâche d'enseignement.....	126
4.2 Caractéristiques des répondants: éléments liés au versant interne.....	132
4.2.1 Caractéristiques sociodémographiques: lieu de résidence et statut.....	133
4.2.2 Caractéristiques liées au rythme de vie et de travail	134
4.2.3 Éléments relevant de l'expérience de vie et d'enseignement	137
4.2.4 Éléments associés aux conceptions du temps	140
4.3 Le décalage entre le versant interne et le versant externe du temps	144
4.3.1 Les réactions face au «manque» de temps.....	145
4.3.2 La réaction de mécontentement éprouvée face au «manque» de temps	147
4.3.3 Quand le «manque» de temps ne crée pas de problème.....	149
4.3.4 Le stress perçu face au «manque» de temps.....	151
4.4 Les différences observées: l'orientation externe ou interne du décalage	155
4.4.1 Les résultats significatifs relevant du versant externe: caractéristiques impliquées.....	159
4.4.2 Les résultats significatifs relevant du versant interne: caractéristiques impliquées	167
4.4.3 Les résultats spécifiques concernant les motifs en jeu dans le rapport au temps	181
CHAPITRE V	
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	192
5.1 Le mécontentement: à la rencontre du temps vécu.....	193
5.1.1 Le paradoxe graduellement installé dans le rapport au temps	193
5.1.2 Le degré de mécontentement des enseignants chargés de certaines matières.....	197
5.1.3 Le paradoxe du rapport au temps: les fondements qui les guident	199

5.2	Le stress: la primauté du versant interne	203
5.2.1	Le débordement du temps des tâches connexes	203
5.2.2	La rigidité, la discipline et l'oisiveté: vers l'épuisement?	204
5.2.3	L'épuisement devant le désordre en classe: annonciateur des difficultés à venir	209
5.3	Le décalage <i>ne crée pas de problème</i> : la réconciliation du rapport au temps?..	211
5.3.1	Du côté du versant externe: le secteur d'appartenance	211
5.3.2	Du côté du versant interne: le débordement du temps de travail, le programme, la régularisation, la pause	212
5.4	Les limites de notre recherche	215
	CONCLUSION	222
	BIBLIOGRAPHIE	228
	APPENDICE A L'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE	240
	APPENDICE B QUESTIONNAIRE SUR LE VÉCU DU TEMPS DE TRAVAIL.....	250
	APPENDICE C DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES RELATIVES À LA QUESTION 45 (Grossin, W. 1974)	275
	APPENDICE D SCORE COMPOSITE DES VARIABLES DÉPENDANTES: MÉCONTENTEMENT (MEC), STRESS, NE CRÉE PAS DE PROBLÈME (PDP)	277
	APPENDICE E DÉPOUILLEMENT DE Q73: IDÉE DE PERTE DE TEMPS EN CLASSE	287

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Les variables indépendantes en jeu	94
3.2	Composition de la population de notre étude	108
3.3	L'échéancier de la collecte des données et le nombre de répondants ...	110
3.4	La population dont les données sont valides.....	111
3.5	Le score créé pour chacune des variables dépendantes	113
3.6	Les variables indépendantes individuelles représentant le versant externe	114
3.7	Les variables indépendantes représentant le versant interne du temps	115
4.1	Les résultats impliquant des éléments du versant externe du temps	166
4.2	Distributions: formation préalable et matière principalement enseignée.	172
4.3	Les résultats impliquant des éléments du versant interne du temps.....	179

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 La distribution de la population sous l'angle du temps consacré à des occupations privées et scolaires.....	121
4.2 La distribution de la population sous l'angle du temps consacré par <u>semaine</u> aux tâches connexes.....	124
4.3 La distribution (%) des répondants selon le lieu de réalisation des tâches connexes.....	125
4.4 Analyse de la variance des moyennes obtenues sur l'empiétement du temps de travail selon le lieu de la correction des travaux.....	126
4.5 La distribution des répondants selon des composantes du temps de la tâche d'enseignement: matière principale, matières complémentaires, type de programme.....	127
4.6 Analyse de la variance des moyennes obtenues sur l'empiétement du temps privé (au-delà de la semaine formelle de travail) selon la matière principalement enseignée.....	129
4.7 La distribution des répondants selon des composantes du temps de la tâche d'enseignement: le (les) degré (s), la composition des groupes et le secteur	131
4.8 La distribution des répondants selon des caractéristiques sociodémographiques.....	133
4.9 La distribution des répondants selon le sexe et l'âge	134
4.10 Distribution de la population selon le rythme de vie	135
4.11 La distribution des répondants selon la formation et l'expérience acquises	138
4.12 Distribution de la population selon la façon de penser la «perte de temps» en classe et en général	141
4.13 La distribution des réactions vécues face au «manque» de temps.....	146
4.14 Le mécontentement vécu face au «manque» de temps	148
4.15 Quand le «manque» de temps ne crée pas de problème	150
4.16 Le stress face au «manque» de temps	152
4.17 Les faits marquants des résultats concernant les réactions.....	153

4.18	Analyse de la variance des moyennes obtenues sur les scores <u>ne crée pas de problème</u> et <u>stress</u> selon l'empiétement des tâches connexes sur le temps privé.....	160
4.19	Comparaison deux à deux des moyennes obtenues sur le <u>mécontentement</u> selon la matière principalement enseignée.....	163
4.20	Comparaison deux à deux des moyennes obtenues sur le <u>mécontentement</u> selon le nombre de degrés	164
4.21	Analyse de la variance des moyennes obtenues sur le score <u>ne crée pas de problème</u> selon le secteur d'appartenance des élèves et l'implantation d'un programme	165
4.22	Analyse de la variance des moyennes obtenues sur les scores <u>ne crée pas de problème</u> et <u>stress</u> selon l'attitude adoptée devant l'imprévu.....	168
4.23	Comparaison deux à deux des moyennes obtenues sur le mécontentement selon le mode de planification des activités courantes....	169
4.24	Comparaison deux à deux des moyennes obtenues sur le <u>mécontentement</u> selon la formation à l'enseignement.....	171
4.25	Analyse de la variance des moyennes obtenues sur la formation détenue selon la matière principalement enseignée.....	172
4.26	Relation entre conceptions du temps d'enseignement et réactions.....	174
4.27	Relation entre conceptions du temps en général et réactions	175
4.28	Les motifs <u>surtout</u> invoqués à l'appui des réactions vécues face au «manque» de temps	186
4.29	Pourcentage des motifs spécifiques aux réactions	189

RÉSUMÉ

Beaucoup d'enseignants éprouvent un profond malaise quand le temps «manque» pour faire leur travail en conformité avec les exigences du régime pédagogique. Leurs critiques, dirigées vers la grille-horaire en vigueur dans leur école, tournent autour de l'impossibilité de récupérer le temps perdu à cause des imprévus de toutes sortes, du minutage de travail, du morcellement des tâches à réaliser avec leurs élèves. Par contre, d'autres enseignants ne vivent pas cette situation du tout ou la vivent à un degré moindre. Nous avons voulu par la présente recherche chercher à mieux comprendre la situation problématique des enseignants de l'ordre secondaire du Québec et à dégager des éléments susceptibles d'éclairer le malaise les éléments qui contribuent à l'existence de ce problème.

Pour ce faire, nous avons décidé d'explorer ce qui apparaît comme un décalage plus ou moins démesuré selon les individus, entre le temps tel que prescrit, le *versant externe* du temps du travail enseignant, et le temps tel que vécu, le *versant interne* de ce temps. À cette fin, un «Questionnaire sur le vécu du temps de travail», a été élaboré et administré auprès d'enseignants oeuvrant dans les régions de l'Abitibi-Témiscamingue et de Montréal. Voici les faits marquants des résultats que nous avons obtenus.

Chez les enseignants que nous avons interrogés, on observe que le «manque» de temps suscite des réactions de «mécontentement» et de «stress» chez près des deux tiers (65%) des répondants (N=149). Un peu plus du quart (27%) des répondants affirment par ailleurs que la situation ne leur «crée pas de problème». Le mécontentement représente la réaction la plus répandue (48%) et le stress constitue la réaction la plus faiblement représentée (17%). L'analyse des facteurs qui différencient ces derniers des premiers, aide à mieux saisir les facteurs impliqués. L'analyse statistique de ces résultats met en évidence le fait que des éléments de l'un et l'autre versants (externe et interne) du temps scolaire contribuent à la situation.

Chez les répondants qui se disent mécontents, soit la majorité, des variables telles que la matière enseignée, la formation acquise, le nombre de degrés enseignés, le mode de planification de la vie courante, le sens des responsabilités, en rendent compte de manière significative. Leur mécontentement est aussi fortement associé aux conceptions qu'ils se font de leur tâche, à savoir que pour eux, «perdre du temps» en classe correspond à être obligé de se consacrer exclusivement à la gestion de classe. Ils se perçoivent dès lors comme inefficace en tant qu'enseignant. Cette réaction est aussi fortement liée à l'idée qu'ils se font sur le fait de «perdre du temps». Pour les répondants, cela correspond à l'idée de désintérêt, d'absence de plaisir dans l'activité en cours, de même qu'à celle d'improductivité des activités.

Chez ceux, peu nombreux, qui vivent le «manque» de temps de manière stressante, les variables en jeu renvoient à l'empiétement du temps de leur travail sur leur temps privé, à la difficulté à faire face à l'imprévu, à l'épuisement ressenti devant les comportements perturbants (problèmes de discipline), à la discipline conçue en tant que perte de temps en classe. Cette réaction relève aussi du fait que les répondants considèrent que généralement parlant, la perte de temps s'apparente à de l'oisiveté.

Chez ceux pour qui le «manque» de temps ne crée pas de problème, des variables telles que la familiarité avec la matière enseignée, le secteur d'appartenance des élèves, la souplesse manifestée devant le changement, le temps occupé à la gestion de classe, sont impliquées.

Pour beaucoup de répondants, l'arrimage du «temps personnel» et du «temps institutionnel» est accompagné d'un sentiment de malaise qui se manifeste par du «mécontentement» et du «stress». À première vue, il semble que ce sont surtout des facteurs personnels (internes) plutôt qu'institutionnels (externes), comme on aurait d'abord été porté à croire, qui sont impliqués. On s'aperçoit toutefois que ces éléments entretiennent en général des liens très étroits avec une conception du temps des tâches enseignantes qui place l'individu dans une position conflictuelle. C'est toute l'identité professionnelle qui est en jeu, particulièrement chez les mécontents. Ces résultats signalent donc l'existence d'un sérieux problème chez les enseignants interrogés. On ne peut qu'espérer que l'institution se mette à leur écoute afin qu'ils puissent retrouver le plaisir d'enseigner et le goût de contribuer à l'apprentissage de leurs élèves.

MOTS-CLÉS: Enseignant; secondaire; versant externe du temps; versant interne du temps; décalage; réactions.

Dans le présent ouvrage, le masculin est utilisé sans aucune forme de discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

INTRODUCTION

L'étude dont nous rendons compte dans le présent document s'intéresse globalement à l'organisation du temps de travail des enseignants de l'ordre secondaire du Québec. Précisément, il sera fait état du vécu de ce temps au jour le jour.

Beaucoup d'enseignants se plaignent qu'ils «manquent» de temps pour faire leur travail comme ils le souhaiteraient, c'est-à-dire en conformité avec les exigences du régime pédagogique des élèves. Ils attribuent ce «manque» de temps principalement au fait que l'organisation du temps de travail est trop minutée, trop morcelée. Les imprévus de toutes natures induisent un «temps perdu» qu'il est impossible de rattraper. Ils en éprouvent un profond malaise qui s'exprime en termes de mécontentement, d'essoufflement, de fatigue, etc. Par contre, d'autres enseignants, dans des situations équivalentes n'éprouvent pas avec la même intensité ce «manque» de temps. Certains, semblent même à l'abri de ces difficultés ou s'en sortent apparemment bien. On le voit, la situation paraît complexe. Nous avons voulu mieux la comprendre.

Soulignons que le temps représente une dimension fondamentale de la vie. L'organisation du temps scolaire dans les écoles québécoises doit permettre le développement intégral de tous élèves qui constitueront les citoyens de demain. Chez les enseignants, il s'agit là d'un objectif qui leur tient à coeur. Le malaise qu'ils éprouvent dans l'accomplissement de leur tâche mérite ainsi toute notre attention.

Aussi, les difficultés des enseignants québécois en ce qui concerne le temps de leur travail, ne sont pas un fait nouveau en soi. Plusieurs écrits en ont fait état depuis une trentaine d'années. À notre connaissance, aucune recherche ne s'est systématiquement intéressée à la question dans son ensemble. Peu d'études d'ailleurs touchent l'ordre secondaire en général. C'est pourquoi nous avons voulu contribuer à combler ces lacunes. Les résultats de notre investigation pourrait servir à améliorer

globalement la situation du vécu des enseignants par rapport au temps prescrit par l'institution scolaire.

Notre travail considérera le fait que l'organisation du temps de la vie renvoie à la présence de deux *versants*: l'*externe* et l'*interne*. Chacun de ces versants représente le cadre de référence des activités à faire en vue de réaliser des objectifs, éducatifs dans le cas présent, à l'intérieur de balises temporelles fixées par l'institution scolaire. C'est dans le rapport établi entre ces deux versants que se manifeste le problème à l'étude, le «manque» de temps, en raison des fondements, externes et internes, qui le guident l'enseignant, comme tout individu, dans son travail au jour le jour.

Nous avons donc décidé d'analyser ce qui apparaît comme un décalage plus ou moins démesuré selon les individus, entre le temps tel que prescrit par l'institution scolaire, soit le *versant externe* du temps du travail enseignant, et le temps tel que vécu par l'enseignant, à travers son propre cadre de référence, soit le *versant interne* du temps scolaire. Nous avons pensé que ces fondements étaient impliqués dans la production de ce problème et du malaise qui s'y rattache, et que leur mise à jour pourrait l'éclairer.

Pour ce faire, nous avons pris appui sur les données théoriques fournies par des sociologues et des pédagogues intéressés par le temps en général, le temps scolaire et le temps d'enseignement, de même que par les difficultés que vivent les enseignants. Nous avons pu ainsi envisager d'atteindre les objectifs suivants:

- de décrire les versants externe et interne du temps scolaire;
- de décrire les réactions que suscitent le «manque» de temps que vivent les enseignants s'il en est et de saisir ainsi la manifestation du problème s'il en est;
- de dégager des éléments de l'un et l'autre versants (externe et interne) susceptibles d'expliquer la situation.

Au plan méthodologique, notre étude exploratoire et descriptive du rapport au temps se réalisera à l'aide d'un «Questionnaire sur le vécu du temps de travail» que nous avons élaboré. Il sera administré à un échantillon d'enseignants de la région d'Abitibi-Témiscamingue et de la région de Montréal. Nous les interrogerons au sujet des réactions (mécontentement; stress; ne crée pas de problème; autre réaction) que

semble susciter le «manque» de temps, selon différentes circonstances (sept) susceptibles de le déclencher pendant le temps d'enseignement en classe. L'instrument permettra de plus de recueillir des données concernant des composantes de leur temps privé et de leur temps professionnel, et sur leur façon d'organiser et de vivre le temps de tous les jours.

Les cinq chapitres suivants présentent les différentes composantes de notre recherche. Dans le premier chapitre, on prendra connaissance du problème l'étude à travers le compte rendu des faits qui ont permis de le définir. Au terme de cet examen, se dégagera l'orientation générale de la recherche de même que sa pertinence.

Le deuxième chapitre constitue le cadre théorique de la recherche. Nous avons en effet dégagé des pistes susceptibles de nous assister dans notre étude. La première partie du chapitre examine les travaux consacrés à l'étude de ce rapport sous l'angle du versant externe. Il en ressort une meilleure compréhension des fondements et des pratiques attendues de la part des enseignants québécois dans le cadre de l'organisation du temps des activités scolaires. La seconde partie examine les recherches touchant l'individu qui vit le temps prescrit par l'institution. On verra que le cadre de référence de l'enseignant concerné par la présente étude renvoie à plusieurs éléments qui se conjuguent étroitement dans le rapport qu'il établit avec le temps de la vie et le temps de travail. On verra aussi que récemment, des chercheurs se sont penchés sur les difficultés liées au vécu du temps prescrit par l'institution, entre autres sur le «manque» de temps, et sur les conséquences qui en découlent au plan individuel. Au terme de ce chapitre, nous formulerons les objectifs spécifiquement visés par notre étude.

Le troisième chapitre présente la méthodologie qui nous a permis de réaliser les objectifs fixés au départ. On verra d'abord le cadre général de la recherche. Puis nous fournirons les informations utiles concernant les variables en jeu, la population à l'étude, l'instrumentation, la collecte et le traitement des données.

Le quatrième chapitre rend compte de l'analyse des résultats que nous avons obtenus. Les deux premières parties du chapitre présentent les caractéristiques des répondants sous l'angle externe et sous l'angle interne du rapport au temps, à partir des éléments qui le constituent. Puis, la troisième partie rend compte des résultats obtenus

en rapport avec les différentes réactions qu'éprouvent les enseignants face au «manque» de temps. On saisira mieux ainsi l'ampleur du décalage qui s'établit entre le temps prescrit et le temps réellement vécu. La quatrième partie présente enfin les résultats de l'analyse de la variance. Ces derniers permettront de dégager, en regard des réactions (variables dépendantes), la contribution de l'un et l'autre versants du temps, l'externe et l'interne (variables indépendantes). Nous y explorerons aussi les enjeux qui se rattachent au problème vécu par les enseignants, à travers les motifs qu'ils invoquent à l'appui de leurs réactions devant le «manque» de temps.

Finalement, dans le cinquième chapitre, nous dégagerons les points les plus significatifs des résultats que nous avons analysés. Nous chercherons alors à leur donner du sens par l'intégration de tous les éléments mis en cause au regard des contributions théoriques que nous avons dégagées.

En conclusion, nous rappellerons brièvement les faits marquants de la recherche et nous proposerons quelques actions à prendre susceptibles de contribuer globalement à l'amélioration du bien-être des enseignants préoccupés par les difficultés liées à l'organisation du temps de leur travail.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le temps et son organisation constituent l'une des plus importantes dimensions de l'existence humaine. Chez les enseignants de l'ordre secondaire du Québec, il est le lieu de difficultés qui nous ont été signalées dès 1986 et qui sont à l'origine de notre recherche sur le rapport qu'ils vivent face au temps scolaire.

Dans ce premier chapitre, il est ainsi fait état du problème à l'étude à travers le compte rendu des faits qui ont permis de le définir. Au terme de cet examen, devrait se dégager l'orientation générale de la recherche de même que sa pertinence eu égard aux enjeux qui s'y trouvent.

1.1 DÉTERMINATION DE L'OBJET DE RECHERCHE

1.1.1 Le problème du «manque» de temps chez les enseignants du secondaire

En 1986, à l'intérieur de la consultation réalisée auprès d'un comité d'école de la région d'Abitibi-Témiscamingue, des administrateurs scolaires proposent de modifier la grille-horaire en vigueur dans cette école afin de remédier aux difficultés vécues par les enseignants. Les autorités scolaires expliquent en effet que beaucoup d'enseignants se plaignent de manquer de temps pour faire leur travail comme ils le souhaiteraient.

Les enseignants souhaitent que le climat d'école et de classe soit favorable à la réussite des apprentissages. Plus précisément, ils veulent une organisation du temps où ils pourraient individualiser l'apprentissage, où les relations enseignant-élèves seraient harmonieuses, où l'attention et la motivation de tous les élèves seraient soutenues, où

ceux-ci recevraient l'encadrement nécessaire, où la récupération des apprentissages chez les élèves qui ont été absents serait mieux assurée, où les surveillances (autres que celles de l'accueil et des déplacements telles que celles qui sont liées à la durée des récréations, des spectacles, des fêtes, des activités éducatives à caractère informel, etc.) seraient plus efficaces, où les problèmes de discipline seraient considérés. Bref, les enseignants désirent réaliser leurs tâches en adéquation avec les exigences du régime pédagogique (MEQ, 1981a).

Ils estiment cependant que la grille-horaire ne leur permet plus d'y arriver, qu'elle produit un «manque» de temps qu'ils vivent plus ou moins confortablement selon les individus. Beaucoup d'enseignants se disent essouffés à force de chercher à le combler, à force de courir après le temps manquant ou perdu: au fond, ils voudraient regagner du temps. En ce sens, ils font écho aux enseignants mécontents de la rigidité de l'organisation scolaire en général dans l'étude de Toupin et al. (1980; 1982) et à ceux qui, dans le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (1984), ont vivement critiqué le minutage excessif de leurs tâches, l'éparpillement de leur enseignement et la perte de contact avec leurs élèves qui en découle.

1.1.2 La solution retenue: modifier la grille-horaire

Le comité d'école, de toute évidence, partage les idéaux des enseignants. Il accepte la mise en place d'une grille-horaire réputée plus efficace, dans le respect de certains éléments organisationnels qu'il nous faut mentionner afin de mieux faire saisir la portée de la solution retenue de même que le fil conducteur de nos travaux.

Premièrement, selon le régime pédagogique, une année scolaire comporte un minimum de 180 jours. Il faut s'assurer que chaque élève y reçoive des services éducatifs pendant un minimum de 25 heures (1 500 minutes) par semaine¹ ou 300 minutes par jour (MEQ, 1981a, art. 25). Deuxièmement, le principe organisateur du travail de l'élève renvoie à la durée de l'apprentissage où chaque unité de temps est équivalente à 25 heures d'activités (art. 26). Troisièmement, l'entente liant à l'époque

¹ Dans les documents officiels, la semaine scolaire compte 5 jours quelle que soit la durée du cycle de travail dans telle ou telle école (6 jours, 7 jours, 9 jours, etc.). Dans le présent ouvrage, à moins d'indications contraires, c'est ainsi que le temps des enseignants est considéré.

la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et le MEQ (Entente 1983-1985, art. 8-2.00-8-6.01) fixe la disponibilité des enseignants à un maximum de 27 heures par semaine, dont 18 heures 20 minutes d'enseignement, 1 heure 40 minutes de tâches complémentaires (encadrement, récupération, surveillances) et 7 heures d'activités éducatives autres que les activités formelles déjà mentionnées. Finalement, la grille-horaire qu'on s'appête à modifier est celle qui est alors la plus en usage au Québec, où la journée est divisée en six périodes de 50 minutes chacune et l'année en cycles (semaine) de six jours.

La solution aux difficultés des enseignants consiste à redviser le temps des élèves. Chaque période d'enseignement comptera dorénavant 75 minutes, chaque journée comportera quatre périodes et chaque cycle comptera 9 jours. De plus, l'année scolaire sera divisée en deux semestres comptant 90 jours chacun. On croit ainsi récupérer du temps de contact auprès des élèves, corriger les irritants globalement attribués à l'organisation du temps de leur travail depuis plusieurs années, atténuer le «manque» de temps des enseignants, et en bout de ligne alléger le malaise que ceux-ci en ressentent.

- Les arguments invoqués à l'appui de la solution choisie

Les autorités locales fondent leur choix sur les résultats rapportés dans des documents de soutien diffusés par le MEQ depuis le milieu des années soixante-dix. Dès 1974, le MEQ rend en effet compte d'expériences fructueuses réalisées dans l'Ouest canadien depuis une quinzaine d'années et des «avantages» de telle ou telle grille-horaire, comme par exemple la grille-horaire semestrielle². Les autorités puisent aussi dans les résultats des premiers travaux de «Ontario Institute for Studies in Education» (OISE: Brophy, 1975; King et al., 1975; Davis et al., 1977; King et al., 1977)³ tels que colligés par le MEQ (1986). D'ailleurs, disent-elles, c'est dans la foulée de ces travaux que plusieurs milieux scolaires du Québec expérimentent déjà selon leurs

² Relativement au temps de l'élève, la grille-horaire semestrielle comprend deux semestres de 90 jours chacun, divisés en cycles de 9 jours (10) chacun, redvisés en périodes de 75 minutes chacune (4 par jour: 300 minutes par jour, 1 500 minutes ou 25 heures par semaine). Certaines écoles québécoises ont adopté à l'époque une telle grille-horaire en remplacement de celle qui était traditionnellement en vigueur.

³ L'abréviation OISE est utilisée dans la suite du présent ouvrage.

propres besoins et objectifs des grilles-horaires adoptées avec succès dans l'Ouest et en Ontario. Tout laisse croire que des effets semblables sont susceptibles de se produire dans notre milieu⁴.

Or, la consultation des travaux canadiens laisse voir que le fait de modifier les grilles-horaires ne constitue pas une panacée absolue au «manque» de temps. Des travaux de OISE, plus approfondis, montrent par ailleurs que certaines répartitions du temps semblent régler mieux que d'autres des lacunes liées à l'organisation de la vie dans l'école⁵. À court terme en tout cas, il semble que le climat d'école et de classe y trouve certains gains et que les relations enseignant-élèves s'améliorent, de même que l'absentéisme et la discipline. Davis et al. (1977) soulignent cependant que l'amélioration est sans doute liée davantage à l'utilisation particulière du temps d'enseignement qu'au calcul du temps en soi, c'est-à-dire qu'à l'addition ou à la soustraction de minutes à la période d'enseignement.

Ainsi, ne pouvait-on pas se demander si effectivement la solution adoptée dans cette école et un peu partout au Québec parviendrait effectivement à corriger le «manque» de temps tel que perçu chez des enseignants? Aucune étude systématique préalable ayant été réalisée à ce propos au Québec (1986), nous avons d'abord pensé en faire le sujet de notre thèse. Nous pensions alors comparer entre elles les grilles-horaires les plus répandues au Québec et voir lesquelles s'avéreraient les plus efficaces sur le plan de l'apprentissage des élèves et les plus satisfaisantes sur le plan du bien-être des enseignants. Toutefois, des faits nouveaux ont par la suite semé le doute quant à notre façon de poser le problème.

⁴Au Québec, à ce moment là, une trentaine de grilles-horaires distinctes sont en usage. Les plus répandues sont celles où l'enseignement est dispensé pendant 50 minutes x 6 périodes x 5 ou 6 jours d'une part et 75 minutes x 4 périodes x 9 jours d'autre part. Dans certains milieux, on divise en outre, l'année scolaire en deux semestres de 90 jours chacun.

⁵ Par exemple, la répartition fondée sur la période de 75 minutes produit un nombre moins élevé de battements et de déplacements que celle qui est fondée sur la période de 50 minutes. En conséquence, il y a moins de bruit, les élèves sont moins pressés, plus calmes, courent moins, la discipline s'améliore, le climat aussi, etc. En classe, il y a plus de temps pour établir des relations enseignant-élèves harmonieuses et le climat ainsi établi favorise la réussite des apprentissages, etc. On arrive ainsi à penser que telle grille-horaire est plus «avantageuse» que telle autre (MEQ, 1986).

- Les faits qui mettent en doute notre façon de poser le problème

De manière informelle, dans notre région et ailleurs au Québec, nous avons pu constater les effets mitigés de différentes répartitions du temps scolaire expérimentées de manière ponctuelle. Une espèce de mystification s'installait, laissant croire que le fait d'augmenter la durée de la période de cinq, dix ou quinze minutes ou plus pouvait faire toute la différence. Selon les milieux, selon les points de vue, chaque façon de répartir les tâches dans le respect des prescriptions du régime pédagogique semblait comporter ses avantages et ses inconvénients

D'autre part, chez certains enseignants, le «manque» de temps était moins évident. Ils semblaient à l'abri de l'inconfort vécu par beaucoup de leurs collègues: ils s'en sortaient apparemment. Par contre, chez beaucoup d'autres, il était clair que la modification de la grille-horaire ne suffisait pas à elle seule à résoudre le problème à leur satisfaction. Au contraire, chez eux, le sentiment d'essoufflement s'aggravait, ainsi que le montrait en 1988 la CEQ:

On manque de temps pour développer les relations professionnelles...; on manque de temps pour les relations avec les parents...; on manque de temps pour rencontrer les élèves, préparer les cours, faire les corrections, préparer les bulletins et les rapports, étudier les nouveaux manuels, se coordonner, planifier l'étape suivante, discuter de pédagogie, etc.; on manque de temps pour tout! ... On est insatisfait du «minutage» établi selon des normes loin de la réalité... (*Nouvelles*, CEQ, 15 juin 1988)⁶.

1.1.3 Début de revue de la littérature

En marge de ces faits, la revue de la littérature montre que l'étude de l'impact de telle ou telle grille-horaire exige le contrôle d'un grand nombre de variables avant de prétendre mettre particulièrement en évidence le poids relatif de telle grille-horaire sur l'apprentissage (Anderson, 1984). Ici, au Québec, les résultats obtenus par Zayed (1985) laissent voir que l'efficacité de telle ou telle grille-horaire renvoie

⁶ En réalité, il s'agissait d'un bref compte rendu de l'étude réalisée par La Commission des enseignants des commissions scolaires de la CEQ en 1987 intitulée *Le vécu scolaire d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. Synthèse de 17 entrevues de groupe*.

probablement aux intentions des personnes qui l'organisent et l'actualisent. Dans le même ordre d'idées, une seconde série de recherches de OISE montrent que le fait d'isoler le temps d'apprentissage comme variable de recherche conduit à ignorer une importante partie de la réalité éducative, et par le fait même produit des résultats susceptibles d'être invalidés (Raphaël et al., 1986a; 1986b; Sharman, 1988; Stennett, 1989). Les travaux réalisés autour de ceux qu'a effectués le groupe de recherche américain «Beginning Teacher Evaluation Study (BTES) démontrent en outre que c'est le temps investi, soit le fameux «*time-on-task*», qui fait toute la différence (Fisher et Berliner, 1985).

En Europe, un courant de recherche intéressé par les «maladies» reliées au temps montre que la connaissance du rythme biologique des individus, en particulier de celui de l'élève, permet d'améliorer l'apprentissage. Dans cette foulée, des études proposent donc le réaménagement du calendrier scolaire et de la journée de l'élève en conséquence, sans prendre par ailleurs en considération la façon dont l'enseignant s'y prend pour aménager le temps qui lui est alloué (Montagner, 1988; 1983; Testu, 1983, dans Montagner, 1983). C'est par contre dans cette voie que s'engage la chercheuse Aniko Husti (1993; 1985; 1984) en démontrant que la prise en charge du temps d'enseignement par les enseignants eux-mêmes modifiait un rapport qu'on croyait jusque là intouchable en raison de sa pérennité et de sa rigidité. Aux yeux des enseignants, l'organisation du temps, y compris le «manque» de temps qui s'y produit, prennent alors un autre sens.

Dans un ordre d'idées apparenté, des sociologues européens et nord-américains étudient les conceptions du temps selon les sociétés et les individus (Hall, 1984; Mercure, 1983), un autre se penche sur les temps sociaux (Pronovost, 1983) et un autre sur la gestion du temps (Grossin, 1974; McGrath, 1988). Un grand nombre de ces travaux entretiennent des liens avec un courant de recherche inauguré par Durkheim, reformulé par Berger et Luckmann (1986) et repris par Moscovici (1984), voulant que toute réalité, quelle qu'elle soit, n'ait de sens que celui que lui donne l'individu aux prises avec cette réalité là.

Ainsi, plusieurs faits laissaient voir que la situation que nous voulions étudier dépassait le simple choix d'une grille-horaire pour résoudre un problème de «manque»

de temps. C'est pourquoi nous avons alors décidé de réaliser une investigation préliminaire afin de saisir le point de vue des enseignants sur le sujet.

1.1.4 La pré-enquête comme révélateur du véritable «manque» de temps

C'est dans le cadre d'un stage de recherche que nous recueillons en juin 1989 le point de vue d'enseignants oeuvrant à l'intérieur de trois grilles-horaires distinctes selon que la période d'enseignement est fixée à 50 ou 75 minutes⁷. En rapport avec les «avantages» et les «inconvenients» de telle ou telle grille-horaire⁸, nous les avons interrogés au sujet de l'enseignement, des relations enseignant-élèves et de l'organisation de l'école en général (MEQ, 1986; Brophy, 1975; Davis et al., 1977; King et al, 1977).

À première vue, les propos des enseignants suggèrent que la frontière partageant les «avantages» des «inconvenients» est floue, que la question se tranche difficilement de manière aussi absolue du fait qu'elle relève d'une foule d'éléments imbriqués les uns aux autres. Il faut tenir compte de la matière enseignée, des élèves concernés et des stratégies appropriées, pour ne nommer que ceux-là. En fait, à y regarder de plus près, il apparaît que l'efficacité souhaitée se module au quotidien.

⁷ Le choix de la durée de la période d'enseignement entraîne la modification du nombre quotidien de périodes d'enseignement (passant de six à quatre) de même que celle de la division des 180 jours (passant de 30 cycles de 6 jours à 20 cycles de 9 jours ou divisant en 2 semestres de 90 jours chacun).

⁸ Les démarches liées à notre pré-expérimentation nous ont permis de réaliser des entrevues auprès des directrices et directeurs (ou des adjointes ou adjoints à la direction) des écoles concernées, dont l'un était d'ailleurs responsable de la confection des grilles-horaires. Très sensibles au rôle du temps dans la réalisation des objectifs, certains lui attribuaient beaucoup d'importance au niveau de l'aménagement de la tâche des enseignants et de l'occupation des périodes libres des élèves. D'autres y voyaient plutôt une ressource à leur service en vue d'améliorer le rendement des élèves, c'est-à-dire une façon de «placer» des périodes d'encadrement et de récupération à tout prix sans «jouer avec le temps» comme on le faisait depuis deux ou trois ans dans la région. Au moins l'un d'entre eux a clairement affirmé que cela ne signifiait pas grand-chose tant que n'était pas clairement démontrées les retombées significatives de ces expériences sur le rendement des élèves et de l'école. Beaucoup plus évidents à ses yeux étaient les effets de la mise en place dans son école de mesures comme le titulariat et le tutorat, insérées dans le cadre de la grille-horaire dite traditionnelle (50 minutes x 6 périodes x 6 jours x 30 cycles). Tous s'entendaient par ailleurs sur un point: c'est dans la classe que tout se règle. C'est là que se vit le temps le plus important, celui de l'apprentissage que l'enseignant organise au mieux dans le respect du régime pédagogique. Leurs propos ont aussi contribué à réorienter notre démarche de recherche.

• L'actualisation au quotidien du temps prescrit toutes grilles-horaires confondues

Quelle que soit leur grille-horaire, les enseignants se sentent tiraillés entre les exigences de l'évaluation sommative, qui devraient occuper tout leur temps disent-ils, et la mise en place de relations enseignant-élèves efficaces, attentives. Ils déplorent le fait que la préparation des tests relève de moins en moins d'eux, d'autres instances présumant des objectifs effectivement réalisés pendant le temps prescrit, sans égard envers les impondérables. Ils remettent en question le découpage excessif des contenus des «nouveaux» programmes en une foule d'objectifs à réaliser relativement au temps prescrit, de telle sorte que le sens s'y noie. Le désir d'aider au mieux tous et chacun de leurs élèves à réussir leurs apprentissages les place souvent en perte ou en «manque» de temps eu égard au régime pédagogique. Ils regrettent d'ailleurs le fait que les périodes prévues pour la récupération soient souvent occupées avec des élèves autres que les leurs. L'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage de toutes sortes dans les groupes dits «réguliers», suscite en outre des ruptures qui obligent les enseignants à se réorganiser sur-le-champ et à sacrifier certains éléments auxquels ils tiennent.

Les enseignants croient que l'établissement d'un climat favorable à la réussite des apprentissages relève davantage des objectifs fixés par la direction que du choix de telle ou telle grille-horaire. En classe, ce sont leurs stratégies, leur disponibilité, leur volonté évidente de contribuer au développement et à la réussite des élèves, et non la plus ou moins grande durée de la période, qui font toute la différence face à la motivation et à l'attention des élèves. Le temps perdu à cause des inévitables absences, les leurs et celles de leurs élèves, ou à cause des événements prévus et imprévus (congés civils, religieux ou autres, tempêtes, bris, activités sportives, etc.), quelle que soit la grille-horaire concernée, est toujours difficile à récupérer⁹.

Les enseignants mentionnent aussi que le transport scolaire les prive souvent de la présence d'élèves qui auraient besoin d'encadrement particulier et que leur convention de travail morcelle le temps des tâches au détriment du temps de présence

⁹ En fait, les enseignants ayant une expérience de l'ordre primaire d'enseignement ou étant déjà en exercice au moment où leur travail s'est spécialisé, font ici référence à cette situation où, chargés d'un seul groupe d'élèves à qui ils dispensent la plupart des matières au programme, disposent d'une certaine marge de manoeuvre face aux imprévus ou aux difficultés passagères de leurs élèves, ce qui n'est plus le cas.

auprès de leurs élèves. Leur temps privé est souvent accaparé par des travaux de préparation et de corrections. Finalement, à travers l'ensemble de leurs propos, nous avons été frappée par leur profond attachement envers chaque minute du temps qui leur est alloué auprès de leurs élèves.

Le discours des enseignants nous aide donc à mieux comprendre à quoi correspond ce sentiment de «manque» de temps: leur tâche se remplit d'éléments prescrits ou non qui au fil des ans se sont accumulés, encombrant le temps fixé d'avance par le régime pédagogique. Certaines contradictions apparaissent entre les prescriptions liées au temps scolaire et le contexte de leur application en classe. Puis, des composantes administratives prétendument efficaces agissent éventuellement comme des contraintes disputant leur place aux composantes sociopédagogiques auxquelles tiennent les enseignants. Quand tous ces éléments se conjuguent, les enseignants se sentent pressés par le temps et c'est graduellement l'ensemble de leur personne et de leur travail qui en est affecté.

Surtout, les enseignants laissent voir que pour eux, la grille-horaire joue un rôle d'intermédiaire, sans plus. On ne peut la tenir responsable de tous les maux non plus qu'en attendre une efficacité qu'elle ne peut fournir: le «manque» de temps ne s'y trouve pas inscrit comme tel. Il en est de même de l'efficacité: ce sont eux qui au premier chef aménagent, vivent et font vivre le temps fixé *a priori*. C'est leur propre rapport au temps qui est mis en évidence ici. À l'intérieur d'une même grille-horaire, face au même programme d'études et aux mêmes pressions, tel enseignant «manque» de temps, tel autre arrive à faire ce qui est exigé et tel autre enfin y parvient plus ou moins.

Les enseignants se démarquent ainsi des administrateurs, confirment le doute soulevé ci-haut quant à la pertinence de la solution québécoise et à l'intérêt de l'étudier, et dégagent une voie fort intéressante. C'est vers eux qu'il faut donc nous tourner, vers leur façon particulière d'appréhender et de vivre le temps prescrit, vers leur rapport au temps scolaire. En fait, la contribution fournie par les enseignants interviewés jette un nouvel éclairage sur l'ensemble des éléments dont nous disposons déjà: elle suggère que nous sommes en présence de deux *versants* d'une même réalité.

1.1.5 La définition du véritable objet de notre recherche

D'un côté en effet se trouve toute une organisation, tout un canevas d'activités à réaliser dans le cadre de la mission éducative, de ses fondements, de ses finalités et de ses objectifs. La grille-horaire répartit ce temps en termes de durée et de fréquence dans telle ou telle école. Sa confection est influencée par les prescriptions du régime pédagogique, par les priorités des milieux, par les incontournables exigences de l'informatique, par la convention collective liant l'institution et son personnel enseignant et par une foule de composantes organisationnelles qui articulent ces éléments entre eux. Tous ceux-ci constituent un cadre de référence essentiel chez ceux qui actualisent le temps pédagogique au jour le jour. C'est ce que nous nommons le *versant externe* du temps scolaire¹⁰.

De l'autre côté, face à ce versant externe, prend position, s'organise et agit tel enseignant selon ce qu'il sait au sujet de l'exercice de ses tâches, de ses élèves, de sa matière, selon ses propres façons de faire, son rythme, ses priorités, ce qu'il est fondamentalement. Autrement dit, son rapport avec le versant externe du temps scolaire implique l'intervention d'une grille de lecture personnelle, intime, qui lui permet plus ou moins consciemment de se donner sa propre vision de la réalité que représente le versant externe du temps scolaire, de l'actualiser sous l'influence de son propre cadre de référence. C'est ce que nous nommons le *versant interne* du temps scolaire.

Le temps en soi, celui qui est pensé et organisé par une quelconque instance dans tel et tel but, est une notion abstraite qui ne veut rien dire tant que l'individu ne le produit pas par ses actions. Les deux versants constitutifs de ce temps, celui de telle institution qui a indiqué les règles à suivre *a priori* et celui qui est le propre de telle personne dans sa mise en place, président de toute évidence à cette production du temps prescrit, à son vécu. Le rapport qui actualise l'un et l'autre versants du temps est sans doute le siège des tiraillements que vivent actuellement beaucoup d'enseignants de

¹⁰ Dans la présente étude, le choix du terme *versant* pour rendre compte du rapport au temps permet de mettre en évidence le caractère relatif, plus ou moins conscient, plus ou moins implicite de ce rapport, chez l'enseignant comme chez tout individu. Le mot *versant* contient aussi l'idée de passage, transaction, de dialectique, entre ces deux «moments» du rapport au temps, plutôt que celle d'opposition entre ces «moments», situation que n'exclut d'ailleurs pas le choix du mot *versant*, le cas échéant.

l'ordre secondaire, quand ils réalisent leurs tâches dans les limites du temps préalablement déterminé alors que d'autres semblent plus ou moins à l'aise avec cela¹¹.

Le recadrage de cette réalité a constitué un moment crucial dans notre démarche. La grille-horaire comme telle n'est pas absolument et fondamentalement concernée même si les enseignants avaient raison de s'en prendre à elle dans la mesure où elle symbolise le temps de la réussite de tous leurs élèves, leur raison d'être et du même coup les entraves à celle-ci. Ils ont ainsi attiré notre attention sur un important problème. Désormais, sans nier le fait que la grille-horaire renvoie à des éléments boiteux, il est clair que le problème se situe à la jonction des deux versants du temps scolaire, dans leur interdépendance chez l'enseignant comme chez tout individu. Voici comment nous voyons la situation.

1.2 IMPORTANCE ET PERTINENCE DE L'OBJET DE NOTRE RECHERCHE

Dans l'école, dans la classe, dans le **rapport** qu'ils établissent **avec le versant externe** du temps scolaire à travers l'enseignement et les tâches complémentaires, il semble donc, en vertu de la présence **du versant interne**, que chez beaucoup d'enseignants s'installe, plus ou moins consciemment, une certaine incompatibilité avec les objectifs et activités liés au versant externe du temps scolaire que représente la grille-horaire. En d'autres mots, il arrive plus souvent qu'autrement qu'un «manque» soit ressenti laissant voir un certain **décalage** entre les versants externe et interne du temps scolaire, entre les exigences de l'un et de l'autre.

Quand ce «manque», ce **décalage** devient trop important, ils en éprouvent un malaise plus ou moins vivable selon les individus: à divers degrés, ils ressentent toutes sortes de difficultés physiologiques, psychologiques: leur bien-être tout entier est

¹¹ On peut préciser que le «manque» de temps, tout comme le temps en soi, n'existe pas. Il se produit, on le saisira mieux dans le prochain chapitre, à travers les actions contribuant à la réalisation des objectifs que visent telle ou telle institution, comme l'institution scolaire par exemple. Ce sont donc les individus qui «manquent» de temps en référence à la norme, avec plus ou moins de conséquences pour eux et/ou pour l'institution. Dans le cas qui nous occupe, les conséquences affectent les élèves, ainsi qu'on l'a vu, et les enseignants qui en sont chargés en subissent les contrecoups, compte tenu du caractère imputable du régime pédagogique. Par ailleurs, assez couramment, il n'est pas rare d'entendre les individus dire que le temps «manque», que le «manque» de temps les empêche de faire telle ou telle chose, où les oblige à se réorganiser, etc., laissant penser que c'est le temps en soi qui fait défaut, qu'ils subissent une réalité devant laquelle ils sont impuissants.

impliqué. Cette situation, qui affecte beaucoup d'enseignants de l'ordre secondaire de manière persistante depuis de nombreuses années, constitue de ce fait un problème digne d'intérêt. C'est pourquoi nous avons décidé d'en faire le sujet de notre thèse et d'étudier le rapport plus ou moins confortable que vivent beaucoup d'enseignants face au versant externe du temps scolaire, compte tenu du décalage «démésuré» qui se produit avec le versant interne quand ils accomplissent leurs tâches.

• La persistance des problèmes de temps vécus par les enseignants

Nous avons souligné au début de ce chapitre que les difficultés portées à notre attention en 1986, avaient fait l'objet de critiques répétées depuis le tout début des années quatre-vingt. Bien plus, une recension sommaire des écrits réalisée dans le cadre de notre pré-expérimentation nous permet de constater que les problèmes associés à l'organisation du temps d'enseignement remontent à la réforme entreprise à partir de 1965. Ils sont bien résumés dans le Livre Vert (MEQ, 1977, p. 21-25)¹². Le ministère en a fait d'ailleurs une préoccupation majeure dans le contexte de la spécialisation de l'apprentissage, ainsi qu'en témoignent les nombreux documents diffusés à l'époque¹³. Au moment où nous nous engageons dans cette recherche, il y a près d'un quart de siècle que les enseignants se plaignent des compressions de leur temps et qu'ils

¹² En fait, les difficultés et irritants que les enseignants attribuent historiquement à l'organisation du temps de leur travail sont étroitement liés aux lacunes et retombées inattendues de la réforme. Mentionnons entre autres l'imprécision des programmes-cadres (1971), l'insuffisance de l'encadrement, la complexité grandissante de la tâche des enseignants (problématiques psychosociales), la difficulté d'entretenir des relations efficaces et harmonieuses, la pauvreté des services offerts aux clientèles en difficultés, le laxisme et l'inadéquation de l'évaluation des apprentissages. Les efforts de l'institution visant à combler certaines des lacunes qui ont contribué, avec la loi 25 de 1967 à la démobilisation graduelle du personnel enseignant, sont d'ordre pédagogique (programmes-habilités implantés à partir de 1981, par exemple) et administratif. Dans ce dernier cas, la première convention de travail négociée depuis 1967 et signée en 1977, constitue une recherche d'accommodements entre le MEQ et la CEQ, entre autres à travers la réduction du temps d'enseignement et l'augmentation du temps d'encadrement.

¹³ Ministère de l'éducation. 1967. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. *Programmation des cours et des horaires d'une école secondaire polyvalente*. Document de travail numéro 6, Québec, 98 p.

_____. 1968. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. *Le décroisement des cours de l'école secondaire*. Québec, 3e édition, 38 p.

_____. 1968-69. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Service général des communications. *Hebdo-Éducation*. Québec. Revue hebdomadaire en particulier les numéros de mai, juin et septembre de chaque année.

dénoncent les contraintes à la réussite de leurs élèves. La persistance des difficultés liées à leur «manque» de temps, marquant leur rapport avec le temps prescrit, au point d'y inscrire un décalage plus ou moins grave selon les individus, entre les versants externe et interne du temps, nous incite fortement à approfondir le problème, à dégager sa complexité et ainsi à mieux le comprendre.

• L'inadéquation des solutions adoptées jusqu'ici

Si les difficultés persistent, on peut penser que les efforts fournis au fil des ans en vue de les atténuer, se sont révélés insuffisants ou inadéquats. En effet, nos recherches préliminaires nous portent à croire que les accommodements négociés au fil des ans entre les instances ministérielles et syndicales ne sont pas étrangers au malaise que vivent actuellement les enseignants. Non plus que les nombreuses dispositions administratives et pédagogiques implantées par le MEQ depuis la réforme amorcée en 1965, dont la plus marquante renvoie à l'application à partir de 1981 du «Règlement du régime pédagogique du secondaire».

S'y trouvent en clair le morcellement des tâches à travers le calcul à la minute du temps à y être consacré, la rigidité du temps prescrit, avec en bout de ligne, une diminution remarquable du temps de présence auprès des élèves. En particulier, depuis 1970, le temps d'enseignement a subi une perte équivalente à 4 heures 55 minutes pendant que se sont accumulées, semble-t-il les contraintes¹⁴. Au milieu des années quatre-vingt, malgré les bonnes intentions des instances concernées à chercher des solutions satisfaisantes aux yeux de tous, le mécontentement des enseignants est à son comble: chez plusieurs, le fait qu'ils «manquent» de temps les rend malades. Nous pensons qu'il y a lieu de jeter un regard sérieux sur la façon dont les enseignants vivent le versant externe du temps de l'ordre secondaire et les difficultés qui l'accompagnent, au jour le jour.

¹⁴ À partir de 1987, le temps d'enseignement oscille entre 16 heures 40 minutes et 18 heures 20 minutes par semaine, se fixant à 17 heures 5 minutes depuis 1988 (Entente 1975-1979, art. 8-3.00-8-3.04; 8-5.03-8-5.04; Entente 1979-1982, art. 8-2.00-8-4.03; Entente 1983-1985, art. 8-2.00-8-6.01; Entente 1986-1988, art. 8-4.00-8-6.05). Il en est toujours ainsi.

•Les différences individuelles

Dans le rapport qu'ils établissent avec le versant externe du temps scolaire en vue de faire leur travail, tous ne réagissent pas de la même façon. Certains enseignants n'y éprouvent pas de problème ou l'éprouvent à un degré autre: «Je ne suis jamais inquiet quand arrivent les sommatifs»¹⁵ ou encore «J'ai changé huit fois de périodes depuis que j'enseigne (21 ans) et je n'ai jamais eu de trouble avec ça». Beaucoup d'autres en souffrent: «Je ne cours pas après le temps, je cours après des minutes»¹⁶. Et ceux qui sont dans cette situation sont touchés dans toute leur personne, leur santé en ressent le contrecoup. Qu'est-ce qui peut expliquer qu'il en soit ainsi?

Aussi, les enseignants, à l'instar de tout individu, sont confrontés aux multiples temps de leur vie privée et de leur vie professionnelle. Chez eux, l'ajustement du temps de leurs tâches scolaires avec leurs temps hors travail (tous les temps familiaux par exemple), et à l'intérieur du temps professionnel, l'ajustement par exemple du temps d'enseignement avec le temps d'apprentissage de tous et chacun de leurs élèves, ce rapport donc représente une démarche d'une grande complexité. Certains s'y sentent très à l'aise, tandis que d'autres vivent cette situation de manière plus ou moins confortable. Peut-on trouver des explications à ce malaise plus ou moins prononcé selon les individus?

Ainsi, non seulement faut-il regarder le versant externe du temps scolaire, il faut surtout le regarder à travers les yeux des enseignants. Ils sont les mieux placés, croyons-nous, pour nous rendre compte de leur point de vue sur la question, pour nous montrer le versant interne du temps de leurs tâches. Sont-ils en accord avec les exigences du versant externe? Quels éléments, dans l'un et l'autre versants, leur font défaut apparemment? Quels sont les véritables enjeux qui s'y trouvent, de part et d'autre?

¹⁵ Il s'agit des tests objectifs visant la mesure de l'apprentissage à la fin de chacune des cinq étapes de l'année scolaire et dont le cumul des résultats permet à l'élève d'être promu d'un degré à l'autre du secondaire.

¹⁶ Extraits du *verbatim* de la pré-expérimentation 1989.

- Les lacunes de la recherche à ce jour

Certaines lacunes de la recherche à ce jour nous poussent à réaliser cette étude. Ainsi, globalement, le temps, le vécu du temps constitue l'une des plus importantes dimensions de l'existence humaine. Puis, de manière plus spécifique, des éléments fondamentaux du système d'éducation scolaire sont mis en question, soit la réussite de tous les élèves du secondaire en vue de leur développement pour eux-mêmes et pour la société (MEQ, 1981a). Il nous est apparu que pour les enseignants, ce sont là des enjeux qui leur tiennent profondément à coeur. Or, à notre connaissance, le temps scolaire, celui qui est vécu, s'il préoccupe récemment les pédagogues et chercheurs européens (Mialaret, 1992), n'a pas fait l'objet d'études en profondeur ici au Québec, non plus que le décalage établi entre les versants du temps scolaire. Ce temps-là constitue une réalité sur laquelle aucune étude sérieuse au Québec ne s'est penchée sous l'angle que nous adoptons. D'ailleurs, très peu d'études s'intéressent en général à l'ordre secondaire d'enseignement et à ceux qui y oeuvrent dans le cadre du temps prescrit. Il y a trop longtemps que ce problème existe.

Dans cette perspective, il faut maintenant élaborer le cadre théorique susceptible de nous guider dans notre démarche. Il s'agit entre autres d'établir le véritable sens du versant externe du temps scolaire, de dégager des pistes nous permettant d'explorer le versant interne du temps scolaire. Le prochain chapitre devrait nous permettre d'y arriver.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le présent chapitre, nous voulons dégager des pistes susceptibles de nous assister dans notre étude du rapport au temps scolaire chez les enseignants. Nous voulons ainsi saisir l'ampleur du décalage qui se produit entre les versants externe et interne de ce temps. Notre effort vise la mise à jour des données concernant cette question.

La première partie examine les travaux consacrés à l'étude de ce rapport sous l'angle du versant externe. Il en ressort une meilleure compréhension des fondements et des pratiques attendues de la part des enseignants québécois dans le cadre de l'organisation du temps des activités scolaires.

La seconde partie examine les recherches touchant l'individu qui vit le temps prescrit par l'institution. On voit que son cadre de référence renvoie à plusieurs éléments qui se conjuguent étroitement. On voit aussi que récemment, des chercheurs se sont penchés sur les difficultés liées au vécu du temps prescrit par l'institution.

2.1 LES RECHERCHES SUR LE RAPPORT AU TEMPS CHEZ LES ENSEIGNANTS: SOUS L'ANGLE DU VERSANT EXTERNE

L'étude du rapport au temps chez les enseignants de l'ordre secondaire exige que nous décrivions d'abord les constituants de ce cadre de référence. Nous l'abordons en retraçant l'histoire de l'organisation et de la conceptualisation du temps dans les sociétés occidentales. Les auteurs laissent voir que le sentiment de «manquer» de temps porte de

très profondes racines qui renvoient à l'efficacité nécessaire à la réalisation des objectifs existentiels.

Il faut par ailleurs considérer l'organisation du temps scolaire en relation avec la conception dominante du versant externe du temps. Il faut remonter au XVII^e siècle, où des pédagogues européens organisent d'abord l'institution scolaire elle-même, puis les connaissances utiles à la vie, et finalement le travail visant l'apprentissage de celles-ci. On verra qu'à l'école comme à l'usine, les auteurs laissent entrevoir les difficultés qui se manifestent éventuellement, en relation avec le calcul *a priori* du temps des activités.

C'est enfin à l'aide des études liées au courant de recherches portant sur l'efficacité du temps d'enseignement de même que sur l'efficacité de l'enseignant, que nous pourrions dégager les modèles qui contribuent maximale-ment à cette efficacité. Ce sont surtout les chercheurs nord-américains qui s'y emploient depuis une centaine d'années. Leurs travaux permettent de saisir le cadre de référence qui fait dire à beaucoup d'enseignants québécois qu'ils manquent de temps pour faire leur travail comme ils le souhaiteraient. Du coup, on comprend que cet aspect de leurs tâches comporte certaines lacunes qui entretiennent probablement des liens avec la situation que nous étudions.

2.1.1 Les recherches sur l'organisation du temps en Occident

Le tout premier genre de rapport, assez simple, établi avec le temps remonte au Moyen-Orient préhistorique où les activités communautaires (agraires) dépendent des prescriptions indiquant l'ordre des pratiques commémoratives d'événements cycliques parfois imprévisibles. On croit alors que cette situation est d'origine divine¹. Sous la surveillance de l'autorité, il s'agit d'être à l'écoute, de porter attention aux prescriptions parce que la vie en dépend. Le «manque» d'attention est susceptible de produire un certain désordre du temps, ce qui a pour effet redoutable de se mériter ou non la vie, d'obtenir ou non des bienfaits (Attali, 1982, p. 15-25; Brelich, 1970, tiré de Puech, p.12-29).

¹ Il s'agit de faits physiques, biologiques et cosmiques, plus ou moins prévisibles exactement.

On a donc affaire au départ à une conception, mystique, religieuse² du versant externe du temps. L'accent est mis sur la recherche d'une certaine adéquation des cycles naturels et des activités communautaires prescrites, témoignant d'une certaine efficacité appuyée sur des instruments de planification à long terme, comme le calendrier ou la cloche, par exemple (Molet, 1990, tiré de Poirier, p. 181-212).

Puis, c'est dans cette conception sacrée du temps que le christianisme naissant, inspirée par la pensée grecque, insère la perspective de la vie éternelle promise à chacun, en divisant le temps cyclique en deux, en référence à l'avant et l'après d'un événement fondateur, en l'occurrence, la Pâque (Molet, 1990, tiré de Puech, p.269-412; Pomian, 1984, p. 233-244). Par la suite, cette conception du temps des activités s'enrichit au gré de l'expansion de la foi chrétienne dans le bassin méditerranéen.

C'est aux moines bénédictins que l'on doit semble-t-il, à partir du VI^e siècle, les premiers efforts de systématisation du temps des activités de subsistance, du travail, axées sur le mérite de la vie éternelle promise à chacun, moyennant que tous se conforment à certaines prescriptions (Pomian, 1984, p. 233-244). Soucieux, dans la foulée de leurs prédécesseurs du Moyen-Orient préhistorique, de circonscrire l'ordre des événements naturels, les moines organisent l'attention constante de tous et chacun envers les prescriptions chrétiennes. Ils y arrivent en se référant aux textes anciens, aux cycles lunaires et solaires, et grâce au découpage *a priori* du temps des activités quotidiennes en *heures* de veille (Adam, 1990³; Attali, 1982, p. 15-25; Brelich, 1970, tiré de Puech, p.12-29).

Sous surveillance de l'abbé, il faut réciter, chanter, lire à haute voix, méditer, copier, en silence, avec assiduité, ponctualité, exactitude, vitesse. Ici, la mémoire joue un rôle crucial. Le manque d'attention, c'est-à-dire l'oisiveté, l'absence, le retard, l'erreur, la lenteur, dont se rend coupable un individu, mérite une peine, telle

² Le terme «religieux» s'entend ici au sens large de relation avec le sacré en général, avec une explication magique, mystique de la réalité où des êtres surhumains sont mis en cause dans la production des événements inexplicables autrement, par la raison par exemple.

³ Communication prononcée lors du congrès de l'American Educational Research Association tenu à Atlanta en avril 1993 intitulée *The Benedictine Heritage: An Introduction to Time in Educational Theory, Research and Practice*, publiée sous le titre «Education: Learning the Habits of Clocktime» dans *Timewatch. The Social Analysis of time* (Adam, B., 1995, chapitre 3, p. 59-83).

l'exclusion de la communauté, par exemple (Attali, 1982, p. 63-74). En fait, le «manque» de temps appréhendé par la communauté est vécu à travers la «perte» de temps d'un individu. Ces deux notions sont dès lors étroitement liées, comme c'est le cas encore de nos jours.

Déjà donc, se consolide une certaine adéquation des cycles naturels et des activités prescrites dans le but d'obtenir des gains, grâce à la structuration du temps (durée, fréquence, cycle). L'efficacité attendue s'appuie sur des outils comme le calendrier ou la cloche par exemple, aidée en cela par la mémoire (Molet, 1990, tiré de Poirier, p. 181-212).

• Vers la rationalisation du versant externe du temps

À l'usage, il se produit cependant un certain décalage entre les événements prévus et ceux qui adviennent effectivement. Il faut en effet s'organiser avec le caractère parfois imprévisible d'événements naturels et avec les différences observées entre les cycles lunaires et solaires. L'imprévu et le cumul de ces différences entraînent éventuellement un *manque* de temps pour satisfaire aux prescriptions. Il s'agit d'une importante contrainte qui à la limite laisse penser que le rapport au versant externe du temps de la vie n'a plus de sens⁴ (Molet, 1990, tiré de Poirier, p. 343-363; Attali, 1982, p. 117-128).

Puis, vers le milieu du XIV^e siècle apparaissent les premières horloges mécaniques. La division du temps quotidien en portions d'égale durée permet leur calcul un peu plus exact, leur jumelage avec les pratiques et les conduites à venir et leur fréquence à court, moyen et long terme. Parallèlement à l'avènement du protestantisme, ce développement technologique bouleversera les façons d'être et de faire des sociétés et des individus (Attali, 1982, 85-103).

⁴ Éventuellement, par exemple, la position de la Pâque déterminée en référence au cycle lunaire se déplace à un point tel, par rapport au cycle solaire qui ordonne les activités courantes, qu'elle coïncide presque avec celle de la Pentecôte.

Dans ce contexte, si le fait de planifier, d'ordonner n'est pas nouveau en soi, ce qui l'est par ailleurs c'est la possibilité d'établir *a priori* la durée de telle ou telle tâche, et du même coup d'imputer à l'individu le «manque» de temps susceptible de survenir.

Ce qui est nouveau aussi, c'est la mesure de la prescription et du mérite associé à sa réalisation: certaines tâches sont plus utiles que d'autres et par conséquent, certains individus plus méritants que d'autres. La hiérarchie des actions et des individus y trouve ainsi sa légitimité. Ce qui est nouveau enfin, c'est la possibilité d'augmenter la valeur d'une action en prenant moins de temps que prévu pour l'accomplir ou en cumulant des tâches à l'intérieur d'un temps donné. Éventuellement, des grilles-horaires, spécifiques aux institutions sociales, y compris à l'éducation, illustrent la manière rationnelle de concevoir le temps (Attali, 1982, p. 187-192; Chevallard et Mercier, 1987, p. 71-77).

LA CONCEPTION RATIONNELLE DU TEMPS

Au milieu du XVI^e siècle donc, l'organisation du temps qui nous guide encore aujourd'hui est définie. Dans cet univers conceptuel, le temps ne «manque» pas, le rapport au temps est absolu, rigide, fixe, sans décalage. Fondé sur la conservation de la vie, orienté par une autorité, institutionnelle ou autre (église, monarchie, etc.), le temps signifie à la fois:

- un but (ordre);
- une intention (mérite, utilité, valeur);
- un principe (attention);
- une méthode (équivalence, hiérarchie);
- des pratiques (lecture, écriture, calcul, copie, etc.);
- des conduites (silence, ponctualité, efficacité, responsabilité, culpabilité, etc.);
- une conséquence (exclusion);
- des contraintes (cycles naturels);
- un instrument de mesure (calendrier, horloge).

C'est sous la poussée économique de la Renaissance que s'organise, guidé par cette conception du temps, tout un champ d'activités visant l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul (Attali, 1982, p. 107-116; Pomian, 1984, 256-272).

2.1.2 Les recherches sur l'organisation du temps dans l'institution scolaire

C'est dès la fin du XVI^e siècle, semble-t-il, que les Jésuites inaugurent l'instruction formelle des jeunes, modèle qu'ils implanteront au Québec au milieu du XVII^e siècle. Ils placent l'attention comme principe organisateur de l'enseignement et établissent globalement une équivalence entre le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage. Leur méthode renvoie aux pratiques et conduites monastiques, de même qu'à la hiérarchisation des textes à enseigner; ils regroupent des élèves selon l'âge et le degré de connaissances (Husti, 1985, p. 117-123)⁵. Leurs successeurs protestants et catholiques parachèvent leur oeuvre en organisant le temps d'enseignement et le temps de classe⁶. Dès lors, les grandes lignes de l'école actuelle sont tracées.

• L'organisation du temps d'enseignement

Au milieu du XVII^e siècle, le moine tchèque protestant Coménius, partant du même principe (attention) et suivant globalement la même méthode (mode monastique et hiérarchisation), veut rationaliser le temps et les connaissances à acquérir. Il développe ainsi un curriculum encyclopédique réparti sur sept degrés d'études à raison de 30 heures par semaine. Les contenus disciplinaires sont regroupés par degré dans un manuel unique et dispensés selon une certaine forme d'enseignement simultané (avec l'aide de surveillants).

La méthodologie coménienne permet l'articulation du temps et des contenus selon un certain ordre établi *a priori*: un point de départ, solide parce qu'il réfère aux contenus

⁵ Ces classements seront justifiés quelque trois siècles plus tard grâce aux travaux des chercheurs français Binet et Simon sur l'intelligence, résultats appliqués aux États-Unis dès 1922 par Terman et quelques années plus tard à Londres par Burt (De Landsheere, G., 1992).

⁶ L'ordre secondaire tel qu'on le connaît aujourd'hui, d'abord une extension de l'ordre primaire, s'organise semble-t-il au début du XV^e siècle dans les écoles privées catholiques des villes d'Europe où émerge une économie distincte de celle des campagnes. Gauthier (1993), à la suite de Chevillard et Mercier (1987) et Chartier et al., (1976), rapporte que là, dans un local unique où règne le désordre, un maître interroge un élève à la fois au sujet des connaissances nécessaires au salut éternel et à la succession des affaires (lecture, écriture, calcul). Les autres élèves, de tous âges, chahutent en attendant leur tour. Éventuellement, tous sont classés selon leur degré de connaissances et leur âge. Il faut toutefois attendre environ deux siècles pour que s'organise réellement le temps scolaire.

anciens, une progression et un enchaînement par année, par mois, par jour, par heure. À chaque temps ou leçon, l'enseignant reprend les contenus du manuel, les explicite de plus en plus. Quand tout a été enseigné, à force de répéter et de mémoriser, l'élève mérite de passer à un autre degré. Il faut être particulièrement attentif au point de départ, garant des étapes suivantes, le manuel et la mémoire aidant (Chevallard et Mercier, 1987, p. 41-47). Les modalités concernant la correction des travaux et le contrôle de l'attention des élèves sont précisées (Chevallard et Mercier, 1987, p. 33-38).

• L'organisation du temps dans la classe

Puis, à peu près à la même époque, dans un amalgame des travaux des Jésuites, de Comenius et de Descartes, les clercs catholiques français de La Salle, Démiat et Batancour élargissent l'instruction scolaire au plus grand nombre possible de jeunes. Leur effort consiste à uniformiser le contexte de l'apprentissage à travers la classification, le découpage de tous les éléments concernés: élèves, savoirs, espace.

Le classement de quelque 100 élèves à la fois repose sur des prescriptions touchant non seulement l'âge et les connaissances acquises, mais de plus sur des caractéristiques sociopédagogiques (taille, hygiène, débutants, avancés, paresseux-travailleurs, lents-rapides, soumis-indisciplinés, etc.). À chaque classe d'élèves son temps et son contenu d'apprentissage (Chartier et al., 1976, 114-117).

D'ailleurs, les matières scolaires sont divisées en séquences temporelles qui s'enchaînent selon un ordre logique allant du plus simple au plus complexe. Certaines matières sont plus importantes que d'autres en raison du temps quotidien, hebdomadaire et annuel qu'on leur consacre. Les contenus sont ordonnés en un nombre déterminé d'étapes (marches). L'enseignement est dispensé à tous les élèves en même temps à l'aide de larges tableaux et de manuels. Le passage d'une étape à l'autre est sanctionné par un examen où la mémoire est mise à l'épreuve et rien de moins que la perfection est exigée (Chartier et al., 1976, p. 117-118; Gauthier, 1993).

Au tournant du XVII^e siècle, l'organisation du temps d'enseignement inspirée d'une conception rationnelle du temps apparaît bien en place. Les enseignants de l'ordre secondaire du Québec moderne, institué en 1929 dans le prolongement de l'ordre primaire, sont les héritiers directs des pédagogues européens. D'une manière

générale, jusqu'au début des années soixante, leur rapport au versant externe du temps de leur tâche est guidé par le cadre de référence suivant:

Enseigner consiste à ordonner, de manière équivalente à un temps fixé d'avance et auquel il faut être constamment attentif, l'apprentissage des connaissances utiles à la vie, auprès de nombreux individus à la fois, chaque domaine ayant son importance en soi en vertu du temps prescrit, organisé de manière hiérarchique, à l'aide d'une méthode comportant plusieurs étapes, appuyée sur des manuels et diverses techniques associées à la mémoire.

L'enseignant québécois se conforme alors aux prescriptions pédagogiques, appuyé en cela par des directives diffusées annuellement par les instances officielles. Par exemple des «Notes pédagogiques»⁷ accompagnant les programmes d'études diffusés vraisemblablement à partir de 1861, précisent entre autres la répartition du temps, le classement des élèves, le découpage des matières et des contenus, les stratégies pour maintenir l'attention des élèves et pour stimuler leur mémoire. Il en est de même des «programmes-catalogues» en vigueur à partir de 1905 et périodiquement révisés jusqu'en 1969 (Grégoire, 1987).

Puis graduellement, en Occident, des contraintes de toutes sortes se manifestent dans l'engrenage des activités, donnant lieu à la perception éventuelle d'un «manque» de temps en référence au temps prescrit. Les difficultés, d'origine mécanique, renvoient à l'intervention de l'individu qui vit le temps fixé d'avance et n'y est pas indifférent. Les recherches visant à niveler les contraintes ont débouché sur la spécialisation des tâches et la gestion de la productivité, dans la plupart des domaines d'activités humaines, y compris en éducation. Elles ont eu pour effet de resserrer le temps.

⁷ Anonyme. *Anciens programmes d'études des écoles catholiques de langue française de la province de Québec*. (1861-1923). Université de Montréal.

_____ *Anciens programmes d'études des écoles catholiques de langue française de la province de Québec*. (1927-1947). Université de Montréal.

• Le resserrement du temps prescrit

Les contraintes associées au calcul du temps relèvent de l'instrument de mesure et de l'individu qui vit ce temps. Du côté de l'instrument, les métaux servant à la construction des mécanismes horlogers résistent plus ou moins bien à l'usage répété et aux variations climatiques. De telle sorte qu'éventuellement, à travers le ralentissement, voire l'arrêt de l'appareil, du temps se perd, l'équivalence établie *a priori* se désorganise, le décalage et le «manque» de temps appréhendés se produisent. L'individu, enseignant ou ouvrier, aux prises avec cette situation n'y peut par ailleurs rien. En revanche, l'institution, en particulier l'industrie, s'en ressent et trouve des solutions qui changent définitivement le cours des choses⁸.

En effet, l'avènement et le raffinement du chronomètre au cours du XIXe siècle et au début du XXe siècle, permettent d'établir l'équivalence absolue du temps prescrit et du temps vécu, et partant, la maîtrise des éventuelles contraintes dues aux machines et outils. Par la suite, la mécanisation, la spécialisation, l'uniformisation des tâches s'organisent⁹. Il s'agit de diviser et de hiérarchiser les tâches de très près, puis, de surveiller, montre à la main, la production telle que prévue (Attali, 1982, 183-220). Graduellement, ce genre de gestion entraînera le développement des pratiques bureaucratiques. En principe donc, la planification et l'évaluation serrée des tâches éliminent la «perte» et le «manque» de temps dans l'institution. En pratique, quand il ne produit pas assez, tel individu en est rendu coupable et en subit les conséquences.

Dans ce contexte, il faut donc former les ouvriers aux nouvelles pratiques, développer chez eux les conduites susceptibles de soutenir leur attention pendant le

⁸ Pendant le XIXe siècle des chronomètres se réglant aux dix minutes puis aux minutes et aux secondes sont mis au point grâce aux travaux des techniciens et industriels européens et américains (Attali, 1982, p. 181-183). Il semble que c'est à ce phénomène qu'il faut attribuer l'introduction de pauses de 10 minutes à chaque heure de travail en usine, permettant ainsi aux machines et aux ouvriers de recréer l'énergie essentielle au déroulement continu du travail. Éventuellement, cette pratique s'insérera dans les conventions de travail.

⁹ La division des tâches et le travail en série ne sont pas en soi un phénomène nouveau. Attali (1982, p. 106; 175-183) rapporte que les horlogers ont dû recourir à ce genre d'organisation dès le milieu XVIIIe siècle. Le passage à la production en quantité est vite franchi grâce à Taylor et Ford au début du présent siècle (p. 216-219). En corollaire, s'organise le calcul du salaire (mérite) en fonction d'une unité de temps de production (heure, minute).

temps de travail (Pronovost, 1983, p. 15-18). C'est ainsi que des psychologues industriels réalisent des études portant sur l'apprentissage et les indicateurs de la productivité. Ils sont les précurseurs des chercheurs en éducation qui dès la fin du siècle s'intéressent à l'efficacité de l'enseignement et de l'enseignant, à travers des efforts visant, à l'exemple du modèle industriel, à déterminer à l'avance le temps nécessaire pour accomplir telle ou telle activité. La chose est cependant plus complexe que dans l'industrie, dans la mesure où elle recouvre l'interaction de plusieurs éléments: temps, enseignant, élèves, contenus. Les chercheurs s'intéressent particulièrement aux contraintes associées aux conduites des élèves et aux pratiques des enseignants.

Par exemple, certains élèves ne font pas les apprentissages qu'on attend d'eux dans le temps requis, par suite de distraction, lenteur, etc. Ils se retrouvent éventuellement en retard face aux prescriptions du programme, échouent leurs examens et sont exclus de la classe, voire de l'école. L'enseignant, il est vrai, n'est pas tenu responsable à l'époque de la situation: il est le surveillant et le modèle du temps prescrit par des instances externes auprès de tous les élèves (Chartier et al., 1976, p. 120-121). Mais, il est vrai aussi que l'institution y verra éventuellement un frein à sa productivité et cherchera à corriger la situation.

Il peut aussi arriver que l'enseignant lui-même soit en cause, c'est-à-dire qu'il contribue lui-même à l'échec de tel élève et à la réussite de tel autre, sans motif évident. Les chercheurs consacrent donc plusieurs décennies à trouver des solutions à ces contraintes. On verra que leurs recherches tournent autour de l'imputabilité (*accountability*) liée à l'évaluation de l'apprentissage, suivant en cela les solutions adoptées dans l'industrie. Leurs travaux nous intéressent dans la mesure où ils dégagent certaines des idées maîtresses qui guident l'institution scolaire québécoise et jettent un éclairage utile sur les problèmes de temps vécus par les enseignants québécois.

2.1.3 Les recherches sur l'efficacité de l'enseignant en regard du temps prescrit

Berliner (1990, p. 4-7) rapporte que depuis une centaine d'années, les chercheurs américains ont élaboré neuf concepts, tous associés de près ou de loin au concept global *instructional time*¹⁰ ou «temps d'apprentissage». Celui-ci est le temps à être utilisé par les enseignants en classe. Parmi ces concepts, celui d'*allocated time* (p. 4) entretient des liens assez étroits avec ce qui nous concerne particulièrement, soit le vécu du versant externe du temps scolaire. C'est à ce concept que les enseignants de l'ordre secondaire québécois des années quatre-vingt réfèrent principalement quand ils disent «manquer» de temps pour faire leur travail comme ils souhaiteraient. Les études réalisées depuis le début des années soixante retiennent particulièrement l'attention; elles sont par ailleurs en filiation directe avec la première génération des études américaines que nous rappelons d'abord brièvement.

- Les premières études en éducation: l'attention comme variable de recherche
(1897-1942)

Dès 1897, J. M. Rice tente de démontrer qu'on peut augmenter le rendement des élèves à travers l'amélioration de l'efficacité de l'enseignant, en chronométrant celui-ci en classe (tiré de Berliner, 1990, p. 8; Anderson, 1984, p. 1; Smyth, 1984, p.130).

¹⁰ Selon Berliner (1990, p. 4-7), les concepts qu'englobe celui de "*instructional time*" et auxquels les chercheurs américains et à leur suite les administrateurs et les praticiens réfèrent spécifiquement selon les modèles en cause sont:

- *allocated time* traduit ici par «temps prescrit» et correspond ici au temps du régime pédagogique (durée de la formation; durée spécifique des programmes d'études; durée de l'année, de la semaine, de la journée et de l'unité de travail de l'élève);
- *engaged time* habituellement traduit par «temps investi», synonyme de «attention», le plus ancien concept au plan historique, incorporé dans le concept composite *academic learning time*;
- *academic learning time* comprend donc outre *allocated time*;
- *time-on-task*, raffinement de *engaged time* que G. De Landsheere (1992) traduit par «taux de vigilance» ou «temps effectivement investi» opérationnalisé en relation étroite avec le concept «objectif spécifique d'apprentissage» (V. De Landsheere, 1992);
- *success rate* ou «taux de réussite»;
- *transition time* traduit par «temps de transition» et *pace* que G. De Landsheere (1992) traduit par «rythme de progression» ou «allure» renvoie à la gestion de classe;
- *waiting time* ou «temps d'attente» associé au traitement de l'information;
- *aptitude* traduit par «temps requis» et *perseverance* traduit par «temps effectivement investi».

Précisons que les concepts *transition time*, *pace* et *waiting time* sont associés à l'enseignant. Les concepts *aptitude* et *perseverance* sont associés à l'élève. Le concept *academic learning time* est associé à l'enseignant et à l'élève. Le concept *allocated time* est associé à l'institution.

Les efforts de Rice, principalement intéressé par l'apprentissage de la langue maternelle, n'auront aucun effet¹¹.

Dans la même veine, en 1918, Judd élabore des échelles d'observation qui permettent aux futurs enseignants d'apprendre à surveiller efficacement l'attention, l'écoute et le silence de la classe (tiré de Berliner, 1990, p. 9; Smyth, 1985a, p. 10-11; Anderson, 1984, p. 54). En 1926, Morrison emboîte le pas et fournit des grilles d'analyse qui permettent de développer des stratégies utiles à la maîtrise de l'attention des élèves du secondaire, comme par exemple la segmentation des leçons. Ces techniques, encore en usage aujourd'hui, ont guidé dès 1953 les travaux que Bloom a réalisés en rapport avec le temps d'apprentissage (tiré de Berliner, 1990, p. 9; 14; Anderson, 1984, p. 49-55)¹². Enfin, en 1942, Shannon s'intéresse aux indicateurs d'attention susceptibles d'expliquer le rendement des élèves. Des résultats peu prometteurs l'incitent à abandonner cette voie qui isole en fait le temps prescrit du temps qui est vécu par l'enseignant d'apprentissage (tiré de Berliner, 1990, p. 9; 14; Smyth, 1985a, p. 10-11).

Ces études sont importantes parce qu'elles confirment la primauté de la surveillance de l'attention des élèves, le maintien de l'ordre du temps fixé d'avance, comme principe organisateur de l'enseignement depuis le XVII^e siècle. On a cru qu'à travers le calcul exact du temps des activités, les contraintes relevant des élèves et de l'enseignant seraient éliminées, ou du moins réduites. Il est clair aussi que c'est l'enseignant qui maîtrise ou non le «degré» d'attention des élèves en classe. Le rapport qu'il y établit rend compte de son efficacité à réaliser les objectifs institutionnels.

¹¹ Rice rapporte ses résultats dans un article intitulé *The Futility of the Spelling Grind*, repris en 1913 dans *La gestion scientifique de l'éducation*, ouvrage publié dans la foulée de celui de Taylor *Principes de gestion scientifique* (1911).

¹² Anderson (1984, p. 49-53) souligne que les efforts de Judd (1918) et Morrison (1926) visant l'opérationnalisation de la notion d'attention à ce qui est enseigné, s'inspirent des écrits du psychologue W. James (1904) et du pédagogue Currie (1884) qui déjà associaient l'attention à la motivation et à l'intérêt, le premier en dégagant des indicateurs physiques repérables au niveau de la classe et le second en encourageant le recours à des stratégies d'enseignement appropriées.

Nous pensons par ailleurs, à la suite de Smyth (1985a)¹³, que les résultats pour le moins discutables obtenus dans le cadre de ces recherches sont attribuables au traitement isolé des variables en cause. Dans la classe, même dans celle du premier quart du XXe siècle, sous haute surveillance, le temps de l'enseignant est modulé par le contingent. Ces premières recherches ont contribué, à renforcer l'idée qu'à l'école comme à l'usine, à travers le resserrement, la division des activités, on peut faire mieux, sinon plus.

C'est sans doute dans cet esprit que l'institution scolaire québécoise a entrepris, dès 1939, la réorganisation du temps de l'ordre secondaire. La spécialisation du curriculum, le découpage de la journée de l'enseignant en sept périodes de 50 minutes chacune, chaque période étant consacrée à l'enseignement d'une telle matière, en constituent les éléments marquants. L'uniformisation de la période de temps consacré à chacune des matières sans distinction aucune, constitue en fait un principe radicalement nouveau à l'époque, et qui est toujours en application actuellement.

C'est probablement dans la même ligne de pensée qu'il faut comprendre la mise en place des deux pièces maîtresses soutenant la réforme de l'ordre secondaire entreprise à partir de 1965. D'abord, la division du travail de l'enseignant en trois tâches distinctes: enseignement, tâches auxiliaires (titulariat, activités dirigées, surveillances) et tâches connexes (planification des cours, préparation de matériel pédagogique ou autre, évaluation de l'apprentissage, etc.). Puis, la spécialisation accrue¹⁴ voulant que l'enseignant soit chargé d'une seule matière d'enseignement¹⁵.

¹³ Smyth (1985a, p. 11) remarque d'ailleurs que les études visaient en fait l'obtention d'une échelle de productivité justifiant l'embauche et le salaire des enseignants.

¹⁴ En fait, la spécialisation accrue du travail de l'enseignant correspond à celle du travail de l'élève, associée à la polyvalence des programmes (correspondant au décloisonnement des sections existant depuis 1939), l'individualisation de l'apprentissage, la promotion par matière, le progrès continu (MEQ, 1966). La graduation des matières correspond au degré d'études de même qu'au degré de développement de l'élève et permet à chacun de passer d'un degré l'autre du secondaire en fonction de sa réussite dans chacune des matières à son programme plutôt qu'en fonction de l'âge chronologique. Concrètement, cela signifie qu'un élève apprend par exemple à un moment donné Langue maternelle de niveau secondaire 2, Mathématiques de niveau secondaire 1, etc., que dans l'un il occupe la «voie» forte, dans l'autre la «voie» moyenne, etc.

¹⁵ Il peut arriver que la tâche d'enseignement comporte deux matières, parfois davantage, soit une tâche principale, et une, deux ou plusieurs tâches complémentaires.

Quoiqu'il en soit, c'est en s'inscrivant encore plus profondément dans le courant de pensée axé sur l'utilisation maximale des ressources humaines et matérielles que les chercheurs s'intéressent à nouveau, quelque vingt ans plus tard, au temps d'enseignement. Chez cette seconde génération de chercheurs, dans une perspective d'efficacité, le rapport au temps prévu repose sur une certaine malléabilité de ce temps, ainsi qu'on le comprend ci-dessous.

- De 1963 à 1978: vers la malléabilité du temps d'apprentissage par l'enseignant

Les études que nous abordons maintenant cherchent ultimement à fournir des outils d'évaluation de l'apprentissage réalisé en référence au temps prescrit. Indirectement, il s'agit d'enseignement et d'enseignant dans une perspective d'efficacité. C'est à ce titre que les théories de Carroll (1963), de Bloom (1968) et de Fisher et ses collaborateurs (1978) sont examinées. Leurs travaux mettent en évidence le fait que le temps constitue une variable malléable, en raison du rôle prépondérant que joue l'enseignant dans la mise en place du temps prescrit.

- LE «MODÈLE D'APPRENTISSAGE SCOLAIRE» (Carroll, 1963)¹⁶

C'est à Carroll (1963) qu'on attribue habituellement la paternité de la notion d'*allocated time* de même que l'origine du courant de recherche sur le temps d'apprentissage (1963, Fisher et Berliner, 1985, p. 59-72; 1985; 1989). Selon son modèle illustré ci-dessous, l'apprentissage est fonction du cumul de quatre facteurs psychopédagogiques dont trois sont définis en termes de temps.

$\text{Degré d'app} = f \frac{\text{TEMPS PRESCRIT} \quad \times \quad \text{TEMPS INVESTI}}{\text{TEMPS REQUIS} \quad \times \quad \text{QUALITÉ DE LA PÉDAGOGIE} \times \text{ACQUIS PRÉALABLES}}$
--

Figure 2.1 «Modèle d'apprentissage scolaire» (Adapté de Figure 1.1, Ben-Peretz et Bromme (1990), page 17).

¹⁶ Traduction de *Model of School Learning*.

Il s'agit de TEMPS PRESCRIT (fixé d'avance par l'institution), de TEMPS INVESTI (consacré par l'élève) synonyme d'attention ou de motivation, de TEMPS REQUIS (nécessaire chez l'élève) synonyme d'aptitude ou de rythme d'apprentissage, et d'un facteur combinant QUALITÉ DE LA PÉDAGOGIE¹⁷ (les tâches de l'enseignant) et ACQUIS PRÉALABLES (les apprentissages cognitifs antérieurs de l'élève). Autrement dit, quand tous ces facteurs sont mis en place simultanément, il y a nécessairement un certain degré d'apprentissage.

Le modèle de Carroll prétend simplement offrir un soutien à l'enseignant. Il montre que dans la classe, le temps est une dimension fondamentale des activités qui s'y déroulent en raison de son interdépendance avec toutes les autres dimensions et activités en jeu. Il s'agit d'un point de vue assez nouveau à l'époque, qui se démarque des premières études et de celles qui ont cours où des chercheurs, dans la foulée de Shannon (1942), tentent d'établir des relations de cause à effet entre le temps prescrit et le rendement des élèves (Berliner, 1990, p. 10; Walberg, 1986, p. 222-224; Karweit, 1984; Smyth, 1985b).

Par ailleurs, dans ce modèle, tous les facteurs sont décrits à l'exception de la QUALITÉ DE LA PÉDAGOGIE et les modalités d'évaluation des ACQUIS PRÉALABLES et de l'apprentissage ne sont pas précisées. Bloom et ses successeurs tenteront entre autres de suppléer à ces deux lacunes.

• LE «MODÈLE DE LA PÉDAGOGIE DE LA MAÎTRISE» (Bloom, 1968)

Le «Modèle de la pédagogie de la maîtrise» mis au point par Bloom en 1968 (dans Fisher et Berliner, 1985, p. 73-96), en plus de s'intéresser à l'efficacité de l'enseignement, s'inscrit aussi à l'intérieur de l'important courant de pensée préoccupé par la promotion de l'égalité des chances en éducation (Smyth 1985b; 1985a). Il renvoie au principe de division des programmes d'études préconisé par Morrison

¹⁷ Carroll utilise le terme *instruction* pour montrer que l'élève doit être clairement informé des tâches à réaliser, qu'il doit disposer des ressources nécessaires et que les étapes à suivre doivent être ordonnées selon ses besoins. Carroll ne précise pas davantage à l'époque. Nous traduisons *instruction* par le terme *pédagogie* parce qu'il englobe habituellement toutes les tâches de l'enseignant. Ce terme représente correctement croyons-nous la réalité à laquelle ce modèle et ses suites renvoient.

(1926), à ses propres travaux concernant le score d'attention (1953)¹⁸ et la taxonomie des objectifs cognitifs (1956), et à la redéfinition des composantes du modèle de Carroll (1963).

Selon le modèle de Bloom, il s'agit d'organiser la situation d'apprentissage en classe de telle sorte que tous les élèves, à plus ou moins long terme, à un seuil donné, réussissent. À cette fin, plusieurs conditions s'articulent entre elles: définir les objectifs terminaux, diagnostiquer le niveau antérieur, planifier à court terme, découper les contenus en référence aux objectifs spécifiques, prévoir différentes stratégies (exposé, tutorat, technologie éducative, exercices supervisés, jeux, enseignement programmé, etc.), prendre des mesures répétées, dispenser un enseignement correctif (évaluations formative et sommative).

Précisément, le modèle comprend le TEMPS REQUIS qui renvoie à la taxonomie, la QUALITÉ DE LA PÉDAGOGIE associée à la compétence attendue de l'enseignant face aux exigences institutionnelles, les ACQUIS PRÉALABLES qui correspondent à des unités de contenus mesurés par des tests formatifs, et le TEMPS PRESCRIT *a priori* par l'institution et susceptible d'être modifié par l'enseignant selon les besoins de tel élève.

Le modèle de Bloom, destiné au départ à aider l'enseignant à s'organiser en vue de maximiser la réussite des élèves, s'appuie sur une certaine uniformisation de l'enseignement et de l'apprentissage à travers le découpage des contenus et le calcul du temps. Le modèle laisse par ailleurs de côté la contribution effective de l'élève (Berliner, 1990, p. 10; Walberg, 1986, p. 222-224; Karweit, 1984; Smyth, 1985b). Ce sont les chercheurs du «*Beginning Teacher Evaluation Study*» (BTES) qui s'en occuperont à partir du milieu des années soixante-dix, voulant contribuer à l'évaluation de l'apprentissage des futurs enseignants du primaire en situation de stage (Fisher et Berliner, 1985).

¹⁸ Il s'agit en fait de l'antécédent de la notion de *engaged time* puis de celle de *time-on-task*.

• LE «MODÈLE DU TEMPS D'APPRENTISSAGE SCOLAIRE» (Fisher et al., 1978)¹⁹

Le groupe de chercheurs du BTES entreprend ses travaux en 1976 (Berliner, 1990, p. 18-35; Shulman, 1986, p. 9-15) à partir du modèle de Carroll (1963), mais en y intégrant les résultats obtenus depuis une vingtaine d'années autour de l'idée du «bon» enseignant²⁰ et en récupérant la notion de TEMPS EFFECTIVEMENT INVESTI par l'élève ou *time-on-task* étudiée par Harnischfeger et Wiley en 1974 (Fisher et al., 1985, p. 133-156; Berliner, 1990, p.17-18). Le groupe du BTES définit cette notion en tant que variable médiatrice des pratiques de l'enseignant et des conduites des élèves en classe. Le *time-on-task* est ainsi directement associé au curriculum et aux contenus prescrits.

D'après le «Modèle de temps d'apprentissage scolaire», le *academic learning time* (ALT) se définit comme le cumul du TEMPS PRESCRIT, du TEMPS EFFECTIVEMENT INVESTI par l'élève et du DEGRÉ DE RÉUSSITE obtenu à l'objectif spécifique d'apprentissage (combinaison des ACQUIS PRÉALABLES x TEMPS REQUIS x CURRICULUM). Le modèle repose implicitement sur la combinaison effective du maximum de variables mises en place par l'enseignant, autrement dit sur la QUALITÉ DE LA PÉDAGOGIE (Berliner, 1990, p. 18-23; Brophy et Good, 1986, 349-353).

Or, les chercheurs ont observé qu'un tel modèle s'applique dans la mesure où on a affaire à un «bon» enseignant. Par exemple, un «bon» enseignant planifie ses leçons en découpant la période d'enseignement de façon très précise, connaît les besoins et les intérêts des élèves, organise les contenus de manière systématique, centre l'attention de tous sur la tâche, fournit des explications et des consignes précises et claires, contrôle les comportements désordonnés (discipline), régularise les interventions des élèves,

¹⁹ Traduction de *Academic Learning Time Model*.

²⁰ Il s'agit des variables étudiées dans le cadre du paradigme processus-produit dont les résultats sont régulièrement rapportés dans le *Handbook of Research on Teaching* publié par American Educational Research Association (Wittrock, 1986; Travers, 1973; Gage, 1963). Nous référons particulièrement aux résultats publiés sous la direction de M.C. Wittrock (1986), en particulier les chapitres rédigés par L. S. Shulman, J. E. Brophy et T. L. Good, Rosenshine et Stevens, W. Doyle et H. J. Walberg. Ces travaux sont aussi discutés dans *L'art et la science de l'enseignement* également paru en 1986 (Crahay et Lafontaine) notamment les chapitres rédigés par M. J. Dunkin, B. Rosenshine, N.L. Gage et W. Doyle.

utilise les stratégies appropriées, renforce les comportements adéquats, supervise le travail individuel, etc. (Berliner, 1990, p. 18-31).

Il s'agit en somme de la définition de la variable QUALITÉ DE LA PÉDAGOGIE: un «bon» enseignant, selon les chercheurs inscrits dans ce courant de pensée, considère le temps prescrit comme une ressource malléable, souple, parce que c'est lui qui est directement en rapport avec ce temps, qu'il sait comment l'utiliser de manière maximale et qu'il lui revient d'actualiser l'interdépendance de toutes les composantes concernées par l'apprentissage en classe.

Ainsi, le «Modèle du temps d'apprentissage scolaire» achève en quelque sorte les efforts entrepris depuis près de cent ans en vue d'améliorer la productivité scolaire²¹. Les chercheurs y sont parvenus en développant des modèles de gestion fondée sur le découpage serré du temps et des savoirs, et sur l'uniformisation du temps d'apprentissage et du temps d'enseignement en classe. C'est pourquoi, croient-ils, le temps ne manquera pas.

Du même coup, ils ont aussi fourni aux administrateurs un puissant modèle d'imputabilité. Tout en mettant en évidence la contribution majeure de l'élève à travers le *time-on-task*, celui-ci ne se réalise maximalement que dans la mesure où l'enseignant exerce une vigilance de tous les instants. C'est lui, en bout de ligne qui est directement responsable de la productivité de chaque élève, et à travers lui, l'enseignant, de la productivité institutionnelle.

²¹ Dans cette ligne de pensée, il faut souligner que la période d'élaboration du modèle du BTES est aussi celle où des chercheurs se sont intéressés à la variable école dans une perspective d'efficacité, de productivité et d'imputabilité (*accountability*) institutionnelle. L'étude américaine de Brookover et al., (1979) sur des écoles primaires et l'étude britannique de Rutter et al., (1979) sur des écoles secondaires ont produit des résultats marquants. Ils ont attiré l'attention sur certains indicateurs de rendement tel le temps par exemple, sur la façon dont il est utilisé dans l'école et dans la classe (Good et Brophy, 1986, p. 570-602). D'autres études également examinées par Good et Brophy et par Walberg (1986, p. 214 229) vont dans le même sens. Le temps y est souvent défini comme une ressource, une denrée dont la gestion efficace contribue au rendement maximal du système scolaire. Le MEQ (1990b) fait une recension claire, concise et utile des retombées de ce courant de recherche. Il faut souligner aussi, la contribution de la chercheuse française Husti (1985), dont les travaux sur le «temps mobile» plaident en faveur d'une profonde réflexion sur l'organisation du temps scolaire en général, et sur l'organisation du temps d'enseignement en particulier.

C'est dans cette ligne de pensée que depuis 1981, l'organisation du temps de l'ordre secondaire au Québec s'appuie sur le calcul du temps *a priori*, comme principe organisateur de la planification et de l'évaluation de l'apprentissage. Les programmes d'études sont en effet découpés en modules, unités et objectifs comportant des connaissances et des habiletés à acquérir pendant le temps prescrit²². La réussite repose sur l'atteinte des objectifs fixés pendant un certain nombre d'unités/heures.

L'enseignement est ainsi dispensé pendant 17 heures 5 minutes par semaine. Le temps alloué aux mesures de support (encadrement, récupération, surveillances) qui accompagnent l'enseignement est calculé de manière isolée; il totalise 2 heures 55 minutes par semaine (Entente 1986-1988, art. 8-4.00-8-6.05). Il est ensuite réparti parmi ces trois tâches, conformément aux besoins des milieux. Au total, l'enseignant est en contact avec les élèves pendant vingt heures/semaine. Une portion de 7 heures est aussi prévue pour des activités éducatives réalisées dans un cadre moins formel que celui de la classe à proprement parler.

POINT DE VUE SUR LES RECHERCHES EXAMINÉES

Au terme de cet examen des recherches consacrées au versant externe du temps scolaire, le cadre de référence qui guide le rapport des enseignants québécois avec ce temps nous apparaît plus clairement. On comprend mieux les attentes et les contraintes institutionnelles auxquelles ils réfèrent quand ils se plaignent du morcellement des contenus, de la perte de contact avec leurs élèves, de l'éparpillement du temps d'enseignement et du minutage de leur travail. On connaît mieux les pratiques et les conduites auxquelles s'attend l'institution, de la part des enseignants. En particulier, le temps ne doit pas «manquer». L'institution s'attend aussi à ce que l'enseignant inculque les conduites et les pratiques liées à la conception rationnelle du temps aux élèves:

²² Par exemple, annuellement, Mathématiques équivaut à 6 unités d'apprentissage (150 heures), Écologie équivaut à 4 unités (100 heures), etc. Ces unités représentent à leur tour des modules équivalents à 3 heures, 5 heures, etc., selon le cas, puis des objectifs équivalents à des minutes, etc. À l'appui, ces programmes sont accompagnés de guides pédagogiques privilégiant une méthodologie en trois étapes qui n'est pas sans rappeler celle de Comenius, assurant la réalisation serrée du programme dans les limites du temps prévu.

efficacité, ponctualité, etc. On saisit mieux aussi le sens que prend chez eux le «manque» de temps: depuis des millénaires, la conception du versant externe du temps tourne autour de cette hypothèse redoutable, compte tenu des conséquences qui découlent de sa confirmation.

Le modèle de travail fortement bureaucratisé qui s'inspire de ce cadre de référence, se traduit en éducation par un modèle de temps d'apprentissage. Tous les éléments impliqués sont nivelés en référence au temps prescrit, pendant que s'en ajoutent d'autres en référence aux caractéristiques du «bon» enseignant, sans pour autant que s'estompent certaines des attentes (apprentissage par étapes, utilisation de manuels, discipline, mémorisation, etc.) qui sont en place depuis le XVII^e siècle. Dans ces conditions, on peut se demander dans quelle mesure les enseignants du secondaire parviennent-ils à s'y conformer? Certains des éléments de ce cadre de référence pèsent-ils plus que d'autres, quand l'enseignant planifie et enseigne, dans son rapport avec le temps ainsi représenté?

On ne peut répondre à certaines de ces questions pour le moment, car elles renvoient aux recherches intéressées par le versant interne du temps scolaire que nous examinons plus loin. En revanche, on peut avancer que le malaise que vivent actuellement les enseignants du secondaire n'est pas sans lien avec l'application *mutatis mutandis* des résultats ci-haut mentionnés, dans un contexte situé aux antipodes de la réalité étudiée. La majorité des travaux portant sur l'organisation du temps scolaire concernent en effet l'ordre primaire. Il se peut que dans ce milieu, la médiation du «bon» enseignant se passe tel que prévu, c'est-à-dire que dans la classe, le «manque» de temps, s'il se produit, demeure récupérable, vivable jusqu'à un certain point. On convient ainsi que la malléabilité du temps par l'enseignant du primaire tel que le prétend le Modèle du temps d'apprentissage scolaire (Fisher et al., 1978), y apparaît plausible.

À l'opposé, la forte systématisation du versant externe du temps de l'enseignant du secondaire bloque tout effort de flexibilité de sa part: on entend qu'il tienne rigoureusement le temps prescrit. L'ajout des exigences découlant des études sur le «bon» enseignant complique sans doute la situation. Ces études sont intéressées par l'apprentissage qui devrait se produire si tout se passe comme prévu, si rien, ni dans la

classe, ni en dehors de la classe, ne vient introduire un écart entre le temps vécu et le temps prescrit. La réalité scolaire est tout autre actuellement, on le sait: des imprévus de toutes sortes surviennent et rompent le vécu du temps tel que prescrit.

Les modèles examinés ci-dessus se referment sur le temps de l'élève, celui de ses actions. Il est présumé que l'enseignant se conformera aux modèles d'apprentissage. Dans tous les cas, quels sont les repères dont l'enseignant dispose? Le modèle du BTES ne nous apprend rien sur cette médiation, c'est-à-dire sur la façon dont l'enseignant s'y prend pour articuler tous les rouages, sur les conditions qui président à l'établissement du rapport au temps prescrit. C'est ainsi que ces questions laissées en suspens par les recherches liées au versant externe du temps scolaire ouvrent la voie aux chercheurs intéressés au versant interne du temps d'enseignement.

2.2 LES RECHERCHES SUR LE RAPPORT AU TEMPS CHEZ LES ENSEIGNANTS: SOUS L'ANGLE DU VERSANT INTERNE

Les chercheurs s'intéressent au rapport au temps chez les enseignants sous son angle interne, celui du vécu subjectif du temps prescrit par l'institution, depuis une dizaine d'années à peine. Ils s'inscrivent par ailleurs dans la foulée des études effectuées depuis le milieu du siècle dernier par des chercheurs rattachés à divers domaines de connaissances. L'examen nous a permis de dégager des éléments qui, plus ou moins consciemment, soutiennent la réflexion et guident l'action des uns et des autres.

Il nous paraît important de fournir d'abord quelques données concernant la prise en compte du temps de l'individu dans les sociétés occidentales. On avait toujours pris pour acquis que le temps subjectif était conforme au temps objectif; jusqu'à ce que le XIXe siècle vienne bouleverser l'ordre des choses et susciter l'intérêt des sociologues pour le temps de la vie et du travail.

Les travaux que nous examinons par la suite touchent directement le rapport au temps chez les enseignants. Ceux que nous examinons en premier lieu appartiennent au courant récent de recherches européennes, américaines et québécoises, intéressées par le temps de travail. C'est à l'aide des études réalisées depuis une vingtaine d'années que

nous pouvons cerner certains des éléments qui caractérisent, chez tout individu, le rapport établi avec le temps de référence, à travers les activités qu'il accomplit au jour le jour. L'intérêt des chercheurs pour le vécu du temps prescrit chez l'enseignant est plus récent; il remonte à une dizaine d'années à peine. Nous examinons leurs travaux dans la seconde partie de la présente section. Finalement, nous abordons les travaux qui se penchent depuis peu sur le malaise que vivent les enseignants à travers les tâches qu'ils accomplissent au jour le jour.

- Le contexte entourant l'émergence des études sur le temps vécu

C'est à partir du milieu du XIXe, devant les réactions de plus en plus fortes des ouvriers d'usine confrontés à l'accélération de la cadence de production qu'on commence à percevoir qu'il existe un temps distinct de celui du travail (par exemple le temps de la famille, de la pratique religieuse, du loisir, etc.) et que l'individu se fatigue tout comme les machines.

Grâce à Darwin et à ses collègues explorateurs, anthropologues, archéologues, on prend conscience que le présent se conçoit en relation avec un passé et un futur de plus en plus lointains. Freud, Proust et Renoir, par exemple, démontrent l'importance et le rôle que joue la mémoire dans la vie de tous les jours: les expériences passées éclairent la vie quotidienne. Selon Bergson, le temps n'est pas nécessairement fixé d'avance, il est relatif au milieu ambiant et à l'individu qui en observe les effets sur la réalité. Chez ce philosophe, le temps vécu, la durée est «intérieure», insécable, propre de la personne, fonction de la conscience, distincte de celle qui est extérieure, objective, physique, mesurable.

C'est Durkheim qui le premier, semble-t-il, entreprend l'élaboration d'une théorie des faits sociaux où le temps est mis en perspective. Ses collègues et successeurs immédiats aussi bien en Europe qu'aux États-Unis étudient les représentations du temps chez certains groupes sociaux (chômeurs, immigrants, par exemple), chez des sociétés dites «primitives» ou dans certaines classes sociales (pauvres, bourgeois, etc.). Puis, les années trente sont celles de la sociologie américaine, qui étudie le fonctionnement du temps dans les institutions comme la famille, l'école, certains types

de travail (hôpitaux, bureaux, etc.) par exemple. Les études de budget-temps, entre autres, s'inscrivent dans ce courant.

Ces bases étant jetées, le temps vécu comme objet d'études est abandonné pendant un quart de siècle, jusqu'en 1962 où Dumazedier s'intéresse au temps de loisir. C'est le sociologue français Gurvitch qui inaugure vraiment la recherche contemporaine en 1963, en définissant la multiplicité des temps sociaux. D'autres chercheurs emboîtent le pas en faisant ressortir les nombreuses manifestations et difficultés du temps vécu dans la vie en général et au travail. Ils étudient en somme le rapport au temps chez l'individu.

2.2.1. Les recherches sur le temps vécu par tout individu

Dans l'ensemble, les études sont rarement désintéressées; la recherche de l'efficacité au travail constitue en effet le pivot autour duquel se rassemblent les chercheurs. Leurs travaux, dans bien des cas, ont permis de systématiser des faits observés depuis longtemps par l'homme de la rue. Nous présentons donc les résultats des chercheurs en les regroupant autour de trois grandes catégories de concepts. Il s'agit en réalité des caractéristiques individuelles habituellement mises en cause dans les travaux intéressés par l'humain et ses actions. Nous procédons ainsi parce que ces caractéristiques interviennent fondamentalement dans le rapport au temps, ainsi qu'on le verra.

En premier, les chercheurs montrent que le rapport au temps est vécu différemment selon l'organisme impliqué, c'est-à-dire selon qu'il s'agit d'une femme ou d'un homme, selon que l'individu est plus ou moins âgé, et selon qu'il vit à tel ou tel rythme. Les résultats indiquent, en second lieu que le temps des activités est nuancé par l'insertion sociale de l'individu. Ainsi, ce dernier vit le temps de manière différente, semble-t-il, selon qu'il appartient à tel ou tel milieu géographique ou à tel ou tel groupe social, selon qu'il vit en couple ou non, qu'il a ou non des enfants et selon le type de travail par lequel il assure sa subsistance. Finalement, en troisième lieu, les chercheurs indiquent que les individus, loin d'être indifférents à la façon dont est organisé le temps

de leur vie, sous son versant externe, en ont au contraire une certaine perception qui peut varier d'un individu à l'autre: chacun son temps.

• LES RECHERCHES SUR LE RÔLE DE L'ÂGE, DU SEXE, ET DES RYTHMES

• L'âge

Le sens commun reconnaît bien le fait que la durée n'est pas perçue de la même façon selon qu'il s'agit d'un enfant ou d'une personne plus ou moins âgé(e). Chez un enfant, le temps est perçu de manière plus indéfinie que chez le vieillard: le temps passe moins vite chez le premier que chez le second. Les travaux de Piaget (1946) en relation avec la construction du temps chez l'enfant, et à leur suite, ceux de Fraisse (1967), sont importants à cet égard. Les études sociologiques ne font d'ailleurs que confirmer ces observations quotidiennes. L'âge rend compte surtout de la détérioration de l'organisme: on court moins vite à 60 ans qu'à 30. Au regard du travail, plus on avance en âge, plus la cadence de certaines tâches devient difficile à soutenir.

Trois études rapportées dans cette dernière perspective dans l'ouvrage publié sous la direction de Pronovost et Mercure (1989) en témoignent. Ainsi, dans son étude sur le développement de l'adulte au travail, Riverin-Simard (1989, p. 147-167) rapporte qu'à chaque étape ou cycle de vie correspond une perception différenciée du temps. Lazure (1989, p. 169-189) dénombre pour sa part six sortes de temps chez les jeunes (16 à 20 ans) correspondant à leurs modes de vie. Finalement, passant en revue les travaux réalisés auprès des personnes âgées, Strickman (1989, p. 169-189) montre que chez ces dernières, des facteurs liés à la physiologie, à la notion «bien vieillir» et à la façon dont est structurée leur vie (travail, institutionnalisation, etc.), influencent leur expérience du temps. Grossin (1974), Hall (1983), Mercure (1983) et Pronovost (1988, dans Mercure et Wallamacq, p.147-160), pour ne mentionner que ceux-là ont mis en évidence le fait que chez l'individu, l'âge intervient dans la façon de vivre le temps et dans la façon de le percevoir.

Ce dernier fait est très clair chez Lalive d'Épinay (1988, dans Mercure et Wallamacq, p 15-30) qui affirme que l'âge joue un double rôle en référence au versant externe du temps. L'âge d'un individu lui permet de s'identifier en propre sans autre référence que lui-même (avoir 30 ans par exemple), et de signifier du coup son point

d'insertion dans la société ou dans l'histoire de l'humanité («je suis né en 1941» ou «nous sommes en 1988 par exemple»). L'âge renvoie ainsi à une mesure du temps, sanctionnant l'entrée dans divers domaines d'activités (école, collège, retraite, etc.), l'accès à des services (cinéma, assurances, pensions, etc.) ou les effets de cohorte et de période.

L'âge renvoie aussi à un ensemble d'événements passés, de concepts, de pratiques et de valeurs élaborés avant telle date correspondant à tel âge de l'individu, qui structurent le présent (référence à un fonds de connaissances) et l'avenir (faire des projets). L'âge donc, parce qu'il rend compte de l'expérience de la vie, de son histoire en somme, soit les connaissances, les pratiques et les conduites acquises à divers titres, constitue une balise fondamentale du rapport au temps.

- L'appartenance sexuelle

En ce qui concerne le rapport au temps de travail, eu égard à des comportements précis (ponctualité, assiduité, exactitude, vitesse, etc.), les enquêtes concluent pour la plupart que les hommes et les femmes se ressemblent davantage qu'ils ne se différencient, ainsi que le démontre le sociologue français Grossin (1974; 1981). Par contre, à l'intérieur du temps prescrit, l'appartenance sexuelle contribue à différencier les individus: les unes cumulent davantage d'occupations que les uns par exemple (Grossin, 1974). Il en est de même, selon Mercure (1988, dans Mercure et Wallamacq, p. 203-227), des attitudes et des représentations du temps de travail, de la famille, des loisirs par exemple: les hommes segmentent toutes ces activités, il les vivent de manière linéaire tandis que les femmes les superposent, elles les vivent en interrelation, de manière cyclique. Les textes rassemblés par Forman et Sowton (1989) militent aussi dans ce sens.

C'est aussi sous cet angle que se situe Hall (1984) quand il affirme qu'en Amérique du Nord, le temps public, celui des affaires ou masculin est monochrome tandis que le temps privé, celui du travail domestique ou féminin est polychrone. Autrement dit, dans le public s'accomplit une chose à la fois tandis que dans le privé, plusieurs choses se font simultanément: le soin des enfants, la profession, les tâches domestiques, etc. Ainsi, le rapport au temps de travail, même s'il apparaît actuellement

indifférencié en ce qui concerne le temps géré, renvoie aux différences sexuelles à certains égards: à l'aspect qualitatif que semblent lui conférer davantage les femmes que les hommes, aussi bien dans le travail que dans la vie privée (Lemieux, 1989, dans Pronovost et Mercure, p. 205-221).

- Les rythmes de vie et de travail

Finalement, le rapport au temps passe par les rythmes propres à chaque individu. Le sens commun sait en effet que placés devant des tâches semblables, les individus sont plus ou moins lents, plus ou moins efficaces. Depuis le début des années soixante-dix, des chercheurs en chronobiologie et en chronopsychologie (Halberg, 1979; Reinberg, 1974, dans Testu, 1989) ont confirmé cette observation du quotidien et décrit les structures temporelles, biologiques et psychologiques, dont dépendent nos conduites et nos activités en général. Ces structures sont caractérisées par des fluctuations périodiques de l'activité intellectuelle de même que par des taux d'attention ou de vigilance qui les accompagnent. Elles varient avec l'âge et sont spécifiques à l'un ou à l'autre sexe. Les pharmacologues, les chirurgiens et les ergonomes sont particulièrement intéressés par ce genre de données: chaque chose en son temps, un temps pour chaque chose.

En d'autres termes, chez l'individu, des cycles ou rythmes, apparentés aux cycles d'origine cosmique et naturelle, sont profondément ancrés dans l'organisme et sont sensibles aux modifications venues de l'extérieur (naturels et autres comme les rythmes des repas, de travail, des arrivées et départs d'avions, de trains, des battements dans les écoles, etc., par exemple). Dans cette ligne de pensée, Warner soutient, à la suite de Chapple (1970), que ces rythmes individuels se manifestent dans les interactions sociales (1988, dans McGrath, p.63-88), Condon montre qu'ils modulent les relations interpersonnelles (1978, dans Hall, 1984, p. 205-223), et Kelly qu'ils interviennent dans la réaction de l'individu confronté aux limites de temps dans l'exécution des tâches (1988, dans McGrath, p. 89-109). Les rythmes individuels apparaissent ainsi comme des régulateurs des activités.

La plupart des chercheurs s'entendent par ailleurs pour reconnaître que la source des difficultés qu'éprouvent certains individus à se conformer à des horaires établis se

trouve dans la manifestation de ces rythmes: les individus seraient plus ou moins souples, plus ou moins rigides face aux contraintes du temps prescrit, plus ou moins à l'aise devant l'imprévu (Grossin, 1974).

• LES RECHERCHES SUR LE RÔLE DU MILIEU, DU STATUT, DU TRAVAIL

• Le milieu de vie

On s'entend habituellement pour dire que les gens de la ville sont plus pressés que ceux de la campagne, que ceux-ci sont éprouvent moins de stress que ceux-là. Les déplacements occupent plus ou moins de temps selon les milieux. Les préjugés abondent concernant la façon de gérer et de vivre le temps en Afrique et en Amérique du Sud, par exemple, comparativement à l'Occident. Les chercheurs s'entendent pour mettre en évidence par ailleurs les différences des conduites liées par exemple à la ponctualité, à la vitesse, à l'assiduité, à l'exactitude, caractéristiques de la conception occidentale du temps.

Atali (1982) explique bien la résistance des paysans, qui dès le XIIe siècle s'adaptent mal à la mesure de plus en plus exacte du temps; puis la contestation des sociétés européennes en général, devant la réforme grégorienne qui au XVIe siècle, vise l'harmonisation des temps ruraux et urbains; aussi, l'opposition des ouvriers récemment arrivés à la ville au XIXe siècle, face à la rigidité du temps des usines. Des liens étroits se tissent d'une part entre l'organisation du temps rural et les pratiques religieuses, et d'autre part entre l'organisation du temps urbain et les pratiques industrielles. Pronovost (1983) retrace dans son ouvrage sur le temps du loisir, l'histoire récente des heurts suscités par ce passage du temps rural au temps urbain aux États-Unis, au Québec, en France et en Grande-Bretagne. Il s'agit du fait de vivre de manière cyclique, rythmique, comparativement au fait de vivre de manière linéaire, rigide. Il semble bien que les conditions environnantes contribuent ainsi à modeler le rapport au temps, que chez l'individu, milieu et culture, englobant les croyances et les valeurs, se fondent dans le rapport au temps.

On pourrait croire par ailleurs que de nos jours, la conception dominante du temps soit complètement assimilée, à la campagne comme à la ville. Il reste que Grossin (1974) a mis en évidence le fait que chez les vignerons, le rapport au temps est

différent de celui qui est établi chez les ouvriers par exemple. Dans ses études sur la ponctualité, Levine montre bien les différences de conduites existant entre les États-Unis et six autres pays d'Asie et d'Europe (Levine, dans McGrath, 1988, p. 39-60).

Finalement, les travaux de l'anthropologue américain Hall (1984) nous apprennent qu'en Amérique du Nord, les individus vivent dans un système monochrome, c'est-à-dire qu'ils ne font qu'une seule chose à la fois tandis que dans le bassin méditerranéen, les individus vivent dans un système polychrone, c'est-à-dire qu'ils traitent plusieurs affaires, commerciales et personnelles par exemple, simultanément. Chez les uns, la durée, l'organisation prime; chez les autres, la fonction l'emporte. Hall a particulièrement observé ce dernier type de conduite chez les Hopis et les Pueblos de l'Ouest des États-Unis.

- Le statut civil et le statut familial

Des variables telles le fait de vivre seul ou en couple, le nombre d'enfants à charge et l'âge de ceux-ci sont habituellement pris en considération dans les études démographiques, économiques et sociologiques, dans une perspective d'analyse de rendement, comme les études de budget-temps par exemple. L'étude de ces éléments pris en bloc constitue un champ de recherche aussi récent que l'objet lui-même. Déjà, cependant, en 1974, Grossin confirme certaines données de l'observation courante: dans les familles nombreuses, les individus ont un horaire plus strict que les célibataires et les ménages sans enfant: le temps de repas, du coucher, du retour à la maison, etc. La famille détermine jusqu'à un certain point l'emploi du temps de loisir; ce sont les personnes mariées sans enfant qui ont le plus souvent un programme d'occupations précis en dehors du travail.

Par ailleurs, en 1981, Grossin montre la difficulté d'ajuster les temps de travail et les temps personnels (travail et autres). Mercure rapporte aussi en 1983 des résultats où la nature des obligations familiales influence les représentations de l'avenir chez des sujets québécois. Pronovost va dans le même sens en ce qui concerne certains éléments de l'organisation du temps de travail: le statut civil et la situation familiale guident les demandes concernant par exemple la réduction du temps de travail, la mise en place

d'horaires plus souples, etc. (dans Pronovost et Mercure, p. 37-61; 1989, dans Mercure et Wallamacq, p. 147-160).

Chez Hantrais, sociologue britannique intéressée par le loisir, la famille joue le rôle d'un *creuset* où se rencontrent les rythmes qui lui sont propres tout comme ceux qui viennent de l'extérieur, et d'un *amortisseur* de ces rythmes (1988, dans Mercure et Wallamacq, p. 47-58). Comparant les situations de la France et de la Grande-Bretagne, Hantrais décrit le calendrier familial, faisant ressortir les réactions des individus devant les changements liés à la famille (nombre d'enfants, taux de divorce, etc.), les réactions éprouvées devant la rareté du temps et la répartition dans le temps des tâches domestiques. La structuration du temps familial par les agents extérieurs (travail, école, heures d'ouvertures des commerces et services, loisirs, etc.) laisse voir que la synchronisation de tous ces temps exige la mise en place de stratégies qui ne vont pas sans créer de conflit dans le rapport au temps.

Devant la quantité et la diversité étonnantes des activités des personnes qui mènent de front un travail à temps plein et une vie familiale, Jurczyk, sociologue allemande (1991), souligne que ces personnes sont confrontées à une perpétuelle réorganisation de tous les temps sociaux et souffrent d'un véritable harcèlement temporel. La flexibilité des horaires consentie dans certains types d'emploi n'aurait par ailleurs aucune influence sur cette situation, selon elle.

- Le type de travail

Habituellement, les chercheurs qui s'intéressent à l'utilisation du temps selon telle ou telle profession, se placent dans une perspective d'efficacité, de rendement, de chômage, de rentabilisation du temps. Les revenus, les catégories d'emploi, le niveau d'instruction sont habituellement pris en considération dans ces études.

Tout en tenant compte du rôle de ces variables, c'est une tout autre perspective qu'a adopté Grossin dans son ouvrage «Les temps de la vie quotidienne» (1974). Chez lui, ces temps sont construits par des circonstances dans lesquelles l'organisation du temps influence la production du temps par l'individu. Ainsi, selon qu'on est vigneron, ouvrier, employé ou enseignant, le temps est vécu en rapport avec les exigences de la profession, celle-ci marquant le vécu du temps de travail aussi bien que le vécu du

temps en général. Grossin (1974) montre que dans la profession enseignante, en particulier, les individus passent fréquemment d'un temps à l'autre (présent, futur, passé), que leur rapport au temps est caractérisé par l'activité intellectuelle et que la répartition de leur horaire est particulière, comportant au moins deux temps. Surtout, écrit Grossin (p. 129), dans une certaine mesure, ils «produisent» le temps de leur vie, comparativement aux ouvriers ou aux fonctionnaires par exemple qui eux, vivent un temps qui ne leur appartient d'aucune façon. Nous reviendrons dans la prochaine section sur les résultats regardant particulièrement ce rapport au temps des enseignants tel qu'étudié par Grossin.

• LES RECHERCHES SUR UNE CERTAINE IDÉE DU TEMPS

C'est en s'inspirant d'une expression courante telle que «perdre du temps» que Grossin parvient en 1974 à établir une typologie montrant trois façons différentes d'apprécier le temps. Chez certains, l'expression «perdre du temps» correspond à l'idée d'oisiveté; chez d'autres, elle correspond à celle d'improductivité tandis que chez d'autres enfin elle équivaut au désintéret. Ces conceptions renvoient chacune à une valeur: le travail, le profit et le plaisir.

L'étude de Mercure (1983) a consisté à dégager les représentations que se font les individus de leur avenir, son hypothèse étant que celles-ci sont socialement déterminées. Il a d'abord dégagé une typologie comportant cinq attitudes qui y sont associées. Selon que l'individu est fataliste, prévoyant, continuiste, étapiste ou possibiliste, sa vision du futur, ses projets, etc. s'inscrivent dans une perspective de conservation ou de conquête. C'est le fait d'avoir un plan de vie ou non qui est associé aux attitudes. Autrement dit, le rapport au temps serait indissociable de la capacité de se projeter, ici et maintenant, *a priori*, en avant.

Puis, en 1986, autour de cinq thèmes associés à la centralité du temps dans l'existence et à la profonde insatisfaction qui entoure son vécu subjectif, Grossin a pu dresser une typologie des réactions des gens à la répartition des temps de travail et des temps de non-travail ou de loisir. Certains individus sont résignés, d'autres sont râleurs, opportunistes, revendicateurs et d'autres sont gagnants. Parmi les revendicateurs, les plus nombreux, il y a les frustrés et les lutteurs. Les revendicateurs

retiennent l'attention. Ils expliquent clairement leurs manques et leurs charges, écrit Grossin. Ils se plaignent du fait que leur travail est fatiguant et dénoncent le manque de temps; ils ont des principes et leurs actions sont cohérentes, vigoureuses.

Jusqu'ici, l'examen des travaux recensés montre que chez tout individu, le rapport au temps est fondamentalement lié à la vie, à sa vie, dans tel contexte social et selon une certaine idée qu'il se fait du temps conçu de manière rationnelle. On peut penser que chez l'enseignant, il n'en est pas autrement au départ. Mais il faut regarder aussi, comme le soutiennent les sociologues, le fait que son rapport au temps est directement associé à son travail. Les éléments qui le constituent sont à considérer. C'est à partir d'eux qu'il organise et actualise le temps d'autres individus, afin que ceux-ci apprennent selon des normes, ce que lui, l'enseignant, sait des choses de la vie.

2.2.2 Les recherches sur le temps vécu par l'enseignant

Les travaux sur lesquels nous nous penchons maintenant sont l'oeuvre de chercheurs qui ont d'abord pour objet l'efficacité de l'enseignement, dans une perspective de productivité. C'est ainsi qu'ils ont récemment reconnu le rôle central qu'y joue le temps. En fait, leurs travaux nous placent au coeur même du rapport au temps chez les enseignants, devant les phénomènes qui s'y produisent à propos de telle matière, telle règle, telle façon de faire, telle approche globale du travail, associée de près ou de loin aux exigences du versant externe du temps, c'est-à-dire au cadre de référence de l'institution scolaire.

Les résultats que nous présentons recourent cinq aspects. En premier lieu, nous examinons les résultats qui concernent le contenu de ce temps, la matière ou le domaine de connaissances enseigné en référence au temps prescrit. Ensuite, des chercheurs ont examiné les méthodes en cause dans ce travail, soit l'articulation et la production du temps à travers la planification et l'enseignement. Dans cette entreprise, l'enseignant dispose de repères solides: la formation, l'expérience et des connaissances acquises en cours d'exercice. Les chercheurs ont pu observer aussi que le rapport au temps donne lieu à un rythme particulier. C'est à l'aide de certaines approches que l'individu intègre par ailleurs tous ces aspects de son travail.

• LES RECHERCHES SUR LE CONTENU ENSEIGNÉ EN REGARD DU TEMPS

La matière enseignée dans l'ordre secondaire renvoie à un savoir disciplinaire. Elle est réputée utile en référence au temps socialement prescrit. C'est la contrepartie individuelle du versant externe du temps scolaire. Chez l'enseignant, c'est la substance même de son rapport au temps. Le calcul du temps lui donne un certain sens à son enseignement:

- à chaque matière, sa méthodologie;
- la matière enseignée à des élèves de secondaire 3 ou à des élèves de secondaire 5 ne prend pas le même temps;
- certaines matières supposent ou nécessitent un temps de préparation et de correction plus important que d'autres.

Les résultats d'une enquête réalisée par King et Peart (1992) supportent les dires des enseignants. Ainsi, d'une manière générale, les enseignants utilisent des méthodes structurées: cours, exposés, démonstration. Certaines méthodes sont toutefois davantage privilégiées dans certaines matières. Par exemple, les enseignants de Français sont les plus nombreux à utiliser le travail en équipe, ceux de Mathématiques privilégient en plus grand nombre la réalisation de travaux en classe, ceux de Sciences humaines ont plus recours à la méthode socratique que les enseignants de Français ou de Mathématiques. Les chercheurs ont aussi observé des variations d'un cycle à l'autre.

Les enseignants de Français langue maternelle sont moins nombreux à consacrer du temps, à l'école, à la planification de leurs cours, tandis que ceux de Mathématiques sont plus nombreux à le faire. Toutes matières confondues, un quart des enseignants interrogés passe plus de onze heures par semaine, en dehors des heures formelles de travail, à des tâches autres que l'enseignement (planification, préparation, corrections). Ils sont un peu plus nombreux à consacrer de une à cinq heures, et plus nombreux encore à consacrer de six à dix heures. Dans cette dernière catégorie, se retrouvent par exemple les enseignants de Sciences humaines, tandis que ceux de Français se répartissent à peu près également dans les deux dernières catégories. Les enseignants d'Éducation physique constituent une exception dans la plupart des situations évoquées ici, compte tenu de la particularité des activités liées à leur matière.

C'est en référence à ce type de données que les enseignants québécois se plaignent du «manque» de temps. Ils se comparent aussi à leurs collègues et évaluent le poids de leurs tâches scolaires. C'est en tout cas ce qu'affirme Adams dans le cadre des travaux liés à la théorie de la motivation fondée sur l'équité (1965, tiré de Brunet et al., 1991, p. 28-37). Les enseignants font par ailleurs référence à d'autres considérations, soit leur propre connaissance de leur matière principale et de la façon de l'enseigner.

Peu d'études rendent compte de ces préoccupations et la plupart d'entre elles concernent l'ordre primaire. Celles qui se préoccupent du rapport au temps d'enseignement de telle ou telle matière touchent soit les difficultés d'apprentissage, soit les processus mentaux à l'oeuvre chez les élèves face à telle matière d'enseignement²³. De plus, quand les études regardent l'ordre secondaire, le rapport au temps d'enseignement des matières spécifiques est considéré dans une perspective de rendement de l'institution. Telle n'est pas notre perspective. Nous sommes plutôt intéressée à dégager des résultats concernant la mise en place du temps d'enseignement. Des chercheurs se sont penchés sur les méthodes qui conduisent à celle-ci. Elles permettent d'articuler et de produire le temps de la matière d'enseignement, tel que prévu par l'institution.

• LES RECHERCHES SUR LES MÉTHODES UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANT EN REGARD
DU TEMPS

• L'articulation du temps et de la matière à enseigner: la planification

Dans le chapitre que Clark et Peterson (1986, dans Wittrock, p.255-296) consacrent aux recherches réalisées depuis une quinzaine d'années sur les processus réflexifs des enseignants, deux études seulement portent sur l'ordre secondaire; elles concernent la planification des cours. Il semble que les enseignants mettent l'accent soit sur les activités à faire (Sardo, 1982), soit sur les besoins des élèves (Taylor, 1970), et que la planification des objectifs et des contenus vienne ensuite. Dans l'ensemble

²³ Les travaux des chercheurs du CIRADE de l'Université du Québec à Montréal s'inscrivent dans une telle perspective. Certains chapitres du *Handbook of Research on Teaching* en témoignent aussi (voir Scardamalia et Bereiter; Calfee et Drum; Romberg et Carpenter; White et Tisher; Jones et McFee; Oser; Armento; 1986, dans Wittrock).

d'ailleurs, les résultats rapportés par Clark et Peterson (1986) laissent voir que la matière enseignée n'est pas au centre des préoccupations, ni avant ni pendant le temps de classe: la majorité des enseignants se concentrent sur les motivations et les intérêts de leurs élèves.

De son côté, c'est en remettant en question le modèle d'enseignement par objectifs (*simple management model*) fondé sur la division du temps prescrit que Brown compare les pratiques des enseignants débutants et des enseignants expérimentés écossais (1990, dans Ben-Peretz et Bromme, p. 102-115). À la suite de la plupart des chercheurs dont les résultats sont rapportés par Clark et Peterson (1986), elle constate que le temps consacré à la planification diminue au fur et à mesure que l'enseignant acquiert de l'expérience.

D'après Brown, ce résultat ne s'explique pas par le fait que depuis quelques années, l'enseignement tourne davantage autour des activités que des contenus. La situation renvoie plutôt, semble-t-il, au fait que le temps prévu *a priori* ne fonctionne pas en classe: il s'y passe trop d'événements imprévisibles de sorte que le réaligement des objectifs et des activités s'impose souvent sur-le-champ et que c'est là que le «manque» de temps se produit. Ce phénomène se vérifie chez les enseignants débutants et expérimentés, indépendamment des matières concernées. Trois faits sont donc à retenir:

- la matière enseignée n'est ni au cœur de la planification ni au cœur de l'enseignement lui-même;
- plus on a d'expérience, moins on planifie;
- la gestion de la classe comporte des éléments impossibles à prévoir que l'enseignant ait de l'expérience ou non.

Selon Brown, le dénominateur commun aux débutants et aux expérimentés relève de l'aspect le plus crucial et le plus complexe de leur tâche, soit le vécu *hic et nunc* du temps d'enseignement. Il s'agit en effet d'un temps qui chevauche tous les autres temps qui se manifestent dans la classe (événements extérieurs, rythme de l'enseignant, bris, prérequis insuffisants, position de la période d'enseignement dans la journée ou le cycle, tempêtes, matériel inadéquat, élèves perturbants, etc.). En somme, des propriétés du temps telles que l'imprévisibilité et la multiplicité des temps qui se vivent dans la classe sont impliquées. D'après Brown, c'est dans la présence de ce

phénomène qu'il faut chercher une justification aux faits mis en évidence jusqu'à maintenant. On verra plus loin qu'il éclaire aussi le fait que le contenu n'est pas nécessairement l'enjeu central de la planification. Pour le moment, voyons vraiment comment les choses se passent dans la classe.

- La production du temps planifié dans la classe: l'enseignement

C'est dans le cadre de l'élaboration d'un modèle de développement professionnel que Tochon (1990) et Tochon et Munby (1993) s'intéressent au rapport au temps d'enseignement. Ils mettent l'accent sur le rôle joué par les connaissances de l'enseignant dans le transfert des objets planifiés vers les objets enseignés (objectifs, contenus, stratégies, activités, etc.). Plus simplement, ils mettent en évidence le fondement épistémologique du vécu du temps organisé *a priori*.

Les résultats montrent que dans l'ensemble, les débutants s'en tiennent au programme, s'efforcent de s'y conformer exactement, craignant toujours de «manquer» de temps pour le voir dans sa totalité. Les enseignants expérimentés occupent plutôt le temps en synchronie avec celui des élèves, c'est-à-dire qu'ils planifient peu, improvisent sur-le-champ et manifestent une grande souplesse devant l'imprévu. En général, les expérimentés comme les débutants éprouvent cependant de la difficulté à estimer le temps d'enseignement. Les premiers s'en sortent en évitant de planifier tout simplement. Chez les enseignants expérimentés qui persistent à planifier, le point de convergence du temps planifié et du temps enseigné se trouve, semble-t-il, dans la connaissance qu'ils ont au sujet des besoins des élèves.

En marge de l'hypothèse de travail que proposent les chercheurs (Tochon, 1990; Tochon et Munby, 1993)²⁴, deux faits retiennent l'attention. Les résultats jettent un peu de lumière sur le fait que la planification diminue au fur et à mesure de l'avancement dans l'exercice de la profession: c'est le fait de connaître les élèves qui différencie les débutants des expérimentés. Puis, à leur tour, les chercheurs constatent

²⁴ Leur hypothèse concerne le processus en jeu dans le développement professionnel. Il s'agirait d'une oscillation impliquant la formation et l'expertise. Cette dernière englobe la formation, axée sur la matière et le temps planifiés, de même que l'expérience comprenant les connaissances spécifiques à la matière (formation) et les connaissances du terrain, acquises graduellement, à travers le temps vécu de la matière et de toutes les autres composantes.

que la matière n'est pas au centre de la planification. Cela ne veut pas dire pour autant que cet aspect fondamental du travail des enseignants est négligé mais plutôt que d'autres éléments sont en jeu. Ainsi, les objets visés par la planification, soit les besoins des élèves et les activités relèvent de l'expertise dans la profession. Les éléments auxquels renvoie en effet l'expertise, soit la formation, l'expérience et les connaissances en développement, constituent d'importants repères dans l'établissement du rapport au temps de l'enseignant, en particulier en ce qui concerne la matière à enseigner.

• LES RECHERCHES SUR LES REPÈRES AUXQUELS SE RÉFÈRE L'ENSEIGNANT DANS SA GESTION DU TEMPS

• Rôles de la formation, de l'expérience et des connaissances acquises

Les travaux touchant l'expertise nous sont utiles parce qu'ils font ressortir les rôles joués par la formation, l'expérience et les connaissances acquises dans le passé. Les résultats, obtenus dans la foulée de la synthèse réalisée par Doyle à propos de la gestion de classe (1986, dans Wittrock, p. 393-431), nous permettent de mieux saisir les faits suivants:

- la matière à enseigner se trouve en trame de fond du rapport au temps;
- la durée des activités est difficile à prévoir, quelle que soit l'expérience acquise;
- parmi les expérimentés, certains planifient, d'autres pas.

La notion d'expertise renvoie à la compétence détenue ou à développer, étroitement reliée à la formation acquise et à l'insertion professionnelle. Elle implique la connaissance des composantes de la tâche d'enseignement: matière, méthodologie, pratiques, élèves, etc. Elle englobe un volet quantitatif (cumul des années consacrées à la formation pertinente, des années d'exercice de la profession ou expérience, des connaissances et des habiletés acquises en cours d'exercice) et un volet qualitatif (connaissances et habiletés acquises en cours d'exercice).

L'enseignant ne peut décider d'avance, en raison d'événements susceptibles de se produire ou non, du temps d'utilisation de ce qu'il sait depuis longtemps, des contenus de la matière, non plus que dans les détails, de la façon de les utiliser. C'est l'expertise, soit la combinaison de l'expérience (sous son volet quantitatif) et des

connaissances acquises (sous son volet qualitatif), qui permet d'intervenir dans ces cas-là, sur-le-champ. Les enseignants *savent* quelles activités correspondent aux besoins des élèves, quelle stratégie convient devant tel ou tel événement, ils ont appris au cours des années à connaître globalement ces composantes de leur travail. Ce sont des objets de planification que les enseignants expérimentés manipulent ou non, ainsi qu'on l'a vu.

On peut penser qu'ils *savent*, depuis le temps, *a priori* donc que la classe vit, que tout n'est pas réglé, figé d'avance: *a posteriori*, c'est l'imprévisibilité et la multiplicité des temps qui font la différence entre le planifié et le vécu. On peut penser aussi que la matière est déjà là, *a priori*, dans le passé, donc qu'elle n'a pas à être planifiée nécessairement à chaque fois. Là, réside peut-être l'explication au fait que la matière ne soit pas un objet central de planification.

- Le rôle de la formation et de la matière dans le rapport au temps

Au Québec, l'enseignant de l'ordre secondaire est le spécialiste d'une ou de deux disciplines. Son embauche repose sur ce savoir disciplinaire acquis à travers sa formation, tandis que son expertise, ou savoir d'expérience, se développe graduellement (Leinhardt, 1986, tiré de Tochon et Munby, 1993) ou par oscillation (Tochon, 1990, Tochon et Munby, 1993). Le savoir disciplinaire demeure pendant que s'accumule l'expérience, les connaissances, les habiletés. Bien qu'aucune étude à notre connaissance n'en témoigne, nous aurions tendance à croire que le rapport au temps inclut la formation et ainsi, la préoccupation envers la matière concernée.

Si la matière est mise en veilleuse en tant qu'objet de planification, n'est-ce pas parce qu'elle est programmée en fonction du temps d'apprentissage estimé? Même si elle n'est pas centrale dans la planification, la matière mobilise le rapport au temps d'un bout à l'autre du temps du travail enseignant. C'est pourquoi nous pensons que la formation, parce qu'elle est axée sur la matière à enseigner, joue un rôle important dans le rapport avec le versant externe: les enseignants doivent *savoir* de quoi ils parlent, car la réussite de leurs élèves en dépend. C'est sur la formation qu'ils s'appuient, même si celle-ci est enrichie ensuite par les connaissances acquises en cours d'exercice.

Les études sont par ailleurs muettes sur le temps d'évaluation, parce que cette tâche échappe complètement à l'enseignant. L'institution scolaire québécoise, s'inspirant des modèles d'apprentissage de type industriel, s'en charge, en conformité avec la conception du versant externe du temps scolaire (MEQ, 1979;1981a). Dans les faits, la matière enseignée, conformément au temps prescrit relève directement de cette issue du travail enseignant, et à ce titre, joue un rôle de fond dans l'établissement du rapport au temps.

Les résultats des recherches recensées nous ont permis jusqu'à maintenant de saisir la place de la matière, de la méthode de travail et de l'usage de certains repères dans le rapport au temps chez les enseignants. Nous avons vu que la rigidité du temps prévu se heurte à la vie de la classe. Que sait-on maintenant du processus qui permet de réaliser les objets planifiés dans ce contexte? Les chercheurs estiment que le rapport au temps en classe est de nature rythmique, cyclique.

LES RECHERCHES SUR LES RYTHMES

Les résultats de Tochon (1990) et Tochon et Munby (1993) s'inscrivent dans la suite de ceux obtenus chez Brown (1990) et de ceux qui sont rapportés par Clark et Peterson (1986), en relation avec les difficultés qu'éprouvent les enseignants à estimer le temps d'enseignement et donc à gérer la classe à court, à moyen et à long terme.

Les chercheurs canadiens Connelly et Clandinin (1988), dans le cadre de la supervision d'enseignants en formation initiale ou en insertion professionnelle, s'intéressent à cette question. L'enseignant, expliquent-ils, se déplace et circule de manière routinière, familièrement même, dans une structure cyclique, répétitive²⁵. Ce perpétuel recommencement de tous ces cycles n'a de sens qu'à travers le rythme qu'y imprime l'individu, phénomène illustré par le cas de Stéphanie, nom fictif d'une enseignante accueillant des stagiaires (p. 159-170).

²⁵ Les chercheurs identifient ainsi dix cycles du travail enseignant, chacun caractérisé par son référent: social (annuel, mensuel, hebdomadaire, quotidien), institutionnel (6-9 jours, étapes, bulletins), culturel (fêtes), individuel (tâches principales, complémentaires et connexes; structure d'un cours).

Chez elle, la planification, le *pace* (allure) et le *monitoring* ou l'enseignement en classe (Doyle, 1986), à court, moyen et long terme, s'appuient sur l'avènement d'une fête, religieuse ou autre. Son année est ponctuée par l'immobilisation (*downtime*) et le fonctionnement (*uptime*) du temps caractéristique de la fin et du début du cycle culturel. Chez Stéphanie, ces temps correspondent à un sentiment d'espérance, d'enthousiasme (*expectations*) suivi d'un sentiment de dénouement, de retour au calme (*ending*). À chaque intervalle, Stéphanie adapte sa matière, réorganise l'aspect physique de la classe, compte les jours, informe ses élèves du temps qui reste jusqu'à la fin du cycle, discute avec eux des activités à faire pour y arriver tel que prévu, évoque le sens de cette fin du cycle qui s'en vient. Puis, Stéphanie fait prendre conscience que le terme est arrivé et anticipe le cycle à venir.

On peut admettre, à la suite des sociologues, qu'il s'agit simplement d'une structuration du temps socialement déterminée. On peut reconnaître aussi que Stéphanie est ainsi faite, qu'elle oscille entre les hauts et les bas qu'elle ressent d'un cycle à l'autre. C'est ce que laissent penser des chercheurs britanniques (Ball et al., 1984; Delamont et Galton, 1986)²⁶. Chez les enseignants qu'ils ont observés, devant la crainte que le rythme de travail soit rompu de l'extérieur, c'est en eux-mêmes qu'ils trouvent des repères qui leur permettent de vivre l'inévitable cohabitation des deux temps, le vécu et l'imprévisible. Celle-ci est vécue à travers leur propre rythme: une période peut sembler «longue» ou «courte», selon les circonstances, la matière concernée, le type de stratégie mis en place. Certains «trouvent le temps long», d'autres «manquent» de temps. Les enseignants reconnaissent aussi que certains élèves sont «lents» (*slow coaches*)²⁷, d'autres «rapides» (*speed merchants*) Ils prévoient

²⁶ Les travaux du groupe ORACLE s'insèrent dans le courant de recherche préoccupé par les interactions en classe, lui-même associé aux profondes remises en question qui ont marqué la société britannique à l'époque. Leurs descriptions du vécu du temps en classe, obtenues dans le cadre d'une étude longitudinale (huit ans), constituent une vibrante critique des contraintes associées au vécu des exigences du versant externe du temps scolaire. L'étude des chercheurs Rutter, M. et al., (1979) mentionnée précédemment et intitulée *Fifteen thousand Hours: Secondary Schools and their effects on children*, s'inscrit dans ce courant. Les résultats ont exercé beaucoup d'influence, en faisant ressortir par exemple l'impact du temps d'enseignement, selon qu'il était plus ou moins important en termes de durée. En particulier, le fait que le temps d'enseignement soit majoritairement occupé par des interactions avec le groupe d'élèves plutôt qu'avec les élèves pris individuellement, aurait un effet significatif sur le rendement des écoles.

²⁷ Il s'agit d'une référence au titre du chapitre que Delamont et Galton (1986) consacrent au temps de classe, en mettant en évidence le rythme d'apprentissage et le rythme d'enseignement.

l'enseignement de tel contenu à tel groupe d'élèves et à tel ou tel moment de la journée et de la semaine. Brown (1990) rapporte ce genre d'observations chez les enseignants écossais.

Aussi, les résultats d'une étude mettant en cause une estimation du temps en classe de Mathématiques, présente un certain intérêt ici (Bromme et Hömberg, 1990, dans Ben-Peretz et Bromme, p.161-188). S'inspirant des modèles d'apprentissage mis au point dans la foulée de celui de Carroll (1963), en particulier celui de Kounin (1970) fondé sur la segmentation du temps d'enseignement, les chercheurs en arrivent à la conclusion qu'on est en présence d'un *instruction-flow*. Il s'agit d'un mouvement ou rythme d'enseignement qui rend compte de la spécificité de l'enseignant, de la connaissance qu'il détient et du sens qu'il donne à sa matière, à travers l'aménagement et le vécu du temps.

Selon les chercheurs, ce phénomène éclaire le fait que certains enseignants ne parviennent pas toujours à atteindre les objectifs fixés par l'institution dans le temps prévu, ces objectifs ne tenant pas compte de l'imprévisible. De plus, ils sont basés sur une estimation du temps d'apprentissage, présumant que chacun des élèves vit le temps selon le même modèle, indépendamment de ses propres rythmes. Les modèles ignorent en outre le temps vécu par l'enseignant.

En fait, chez les chercheurs, les notions de cycles, de rythmes individuels et de rythme de travail ne font qu'un avec la connaissance du temps vécu dans le présent, dans le passé, en fonction de celui qui vient. La manifestation du rythme individuel, au sens physiologique du terme, semble particulièrement importante: c'est à cet élément que les enseignants se réfèrent pour décrire leur rapport au temps de même que celui de leurs élèves. Nous pensons qu'il s'agit d'un élément fondamental du rapport au temps, parce qu'il touche l'individu et l'enseignant à la fois, dans toute sa personne.

Devant la complexité de ce qui précède, on peut se demander à quoi s'en remet ultimement l'enseignant, pour que le rapport au temps témoigne de l'équivalence attendue entre les prescriptions institutionnelles et la médiation qu'il en fait. On serait en présence des principes intégrateurs qui en sont les témoins distinctifs.

LES RECHERCHES SUR LES APPROCHES À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT

Les chercheurs reconnaissent depuis longtemps que le fait d'appartenir à un groupe quelconque suppose la reconnaissance d'une communauté d'idées, de valeurs, de connaissances, de pratiques, de conduites, autour d'une mission bien arrêtée. Cette communauté, plus ou moins consciemment, fait partie du quotidien de l'individu. Tel est aussi le cas chez les enseignants.

Plusieurs chercheurs fournissent des synthèses des courants de pensée qui ont cours en Occident et qui fondent l'action enseignante (De Landsheere, V., 1992; Bertrand et Valois 1992; 1982; Gauthier et Belzile, 1993; Doyle, 1986; Clark et Peterson; 1986). Nous décrivons brièvement les deux approches qui sont actuellement repérables au Québec. Nous montrons, au passage, le rapport au temps susceptible de s'y rattacher et nous en rappelons l'expression dans les programmes (matières) d'enseignement qui les véhiculent. Nous soulignons des contributions importantes dans le développement de l'expertise des enseignants, en relation avec les approches retenues.

La première, l'approche mécaniste, domine tous les aspects du système scolaire et s'exprime dans le régime pédagogique du secondaire (MEQ, 1981). La seconde, l'approche humaniste, est repérable au niveau des finalités, buts et intentions du système véhiculés depuis le début des années soixante-dix et explicitée dans l'«Énoncé de politique et plan d'action» (MEQ, 1979). Chacune des approches renvoie à la finalité de l'éducation, à une conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Chacune laisse voir aussi le rôle de l'enseignant et celui de l'élève.

- L'approche mécaniste

Selon cette approche, reflet de la conception rationnelle du versant externe du temps scolaire, l'éducation vise l'instruction de l'individu afin qu'il soit utile à la société et mérite d'y vivre. Toute activité est ainsi orientée vers le futur.

L'élève est un réservoir dans lequel on transvide des connaissances prédéterminées et les valeurs courantes, à l'aide de manuels dans lesquels les contenus sont découpés de manière hiérarchique. Il est attentif, il apprend passivement par des

moyens mnémotechniques, des savoirs éventuellement utiles: son temps présent est sans valeur. L'élève est un être qu'il faut dresser, qui doit performer tel que prévu, sans faire d'erreur, de fautes, sous peine d'exclusion.

L'enseignant est le maître et le modèle de l'élève. Il est attentif au programme, qu'il expose graduellement, en établissant clairement les bases de sa matière, sans retour possible en arrière. Dans la classe, il ne tolère aucune infraction aux règles de conduite, aucune interruption; il récompense les élèves qui excellent. Cet enseignant ne prend aucune décision touchant la classe, les élèves, les stratégies, les matières, le matériel, etc.: tout est établi *a priori*. Il ne «manque» pas de temps: il est au service d'un programme fixé une fois pour toutes. Son rôle se définit en termes de surveillance de l'instruction de l'élève, avant, pendant et après l'enseignement.

Une telle mission, centrée sur les contenus socialement désirables, exige des contrôles serrés, à travers l'évaluation sommative, des connaissances mémorisées, grâce à la bureaucratisation des activités. Les programmes-catalogues, en vigueur de 1905 à 1969 en portent la trace profonde (Gauthier et Belzile, 1993; Grégoire, 1987). Il faut noter que pendant cette période, des psychologues de l'apprentissage ont développé des théories permettant l'uniformisation du temps d'enseignement des différentes matières et partant, le contrôle des acquisitions. Les travaux de Skinner sont importants à ce titre: ils définissent les règles de l'articulation (planification) et de la production (enseignement) de la matière à enseigner en référence au temps prescrit.

Skinner a en effet développé la théorie du conditionnement opérant. S'inspirant des travaux de Thorndike où la durée constitue un facteur de réussite de l'apprentissage, sa théorie veut que cet apprentissage dépende du renforcement accordé à l'élève qui apprend. Il s'agit de décomposer les contenus d'enseignement en petites unités où la réussite de chacune entraîne l'encouragement immédiat, matériel ou non. D'une réussite à l'autre, l'élève demeure actif et progresse. Il revient à l'enseignant de structurer l'enseignement et les stratégies de renforcement susceptibles de produire des résultats efficaces. La planification et l'évaluation revêtent donc ici une importance capitale.

Il s'en est suivi graduellement une modification du rôle de l'enseignant et de l'élève, sans pour autant que le temps vécu en classe en subisse des contrecoups notables: le contrôle s'en est trouvé plus serré et plus légitime. Les travaux de Skinner annoncent la pédagogie de la maîtrise de Bloom et le design pédagogique de Gagné, méthodes fondées sur la hiérarchie de l'apprentissage et sur celle des comportements qui s'y rattachent. Les programmes-habilités implantés au Québec depuis 1981 portent la marque de ces travaux quant au découpage de leurs contenus et à leur taxonomie.

- L'approche humaniste

Selon l'approche humaniste, l'école vise le développement intégral de l'élève, pour lui-même et pour la société démocratique. L'orientation temporelle des activités renvoie au futur lointain. L'élève est une personne qui a des besoins, des habiletés, des intérêts, qui peut s'intégrer au groupe quel que soit son degré de compétence préalable. Il apprend lui-même en relation avec son environnement, selon son degré de développement, à l'aide de ressources diversifiées. Les connaissances renvoient à l'actualité: le présent de l'élève est crucial s'il se trompe, tout est prévu pour l'aider: on le respecte dans la croissance de son autonomie.

L'enseignant motive le groupe/classe à l'aide d'un scénario qui lui permet de réaliser les objectifs décidés ensemble. Il est le facilitateur qui fournit des ressources, l'animateur qui suscite les interactions, crée et maintient un climat empathique, encourage l'autodiscipline et l'auto-évaluation des apprentissages, souligne les progrès de chacun et tolère les interruptions d'où qu'elles proviennent.

De nombreuses décisions sont prises par le groupe/classe à propos de la spécification des objectifs, des contenus, du choix du matériel, des besoins des élèves, des activités et stratégies d'apprentissage. Tout ou à peu près tout est établi au fur et à mesure des besoins. L'enseignant est au service des élèves, avant, pendant et après l'enseignement. Le «manque» de temps, s'il s'en est, est récupérable; le présent est crucial, les conséquences sont sans valeur.

Dans cette approche, où l'accent est davantage mis sur les processus que sur les contenus, la décentralisation s'impose. Puisque la règle c'est l'épanouissement de l'élève, l'évaluation formative et sommative des objectifs réalisés concernent son

développement, sa compétence; la reprise est toujours possible. La référence au versant externe du temps s'est estompée: le temps est vécu relativement aux individus, il est souple, le passé est sans valeur.

Au Québec, les programmes-cadres implantés à partir de 1971 et en vigueur jusqu'en 1979 privilégient cette approche fortement critiquée par ailleurs à partir du milieu des années soixante-dix. Ces programmes, issus du Rapport Parent, portent des racines psychologiques qui éclairent la situation: ils contribuent à modifier la production du temps en classe en montrant le rôle de l'élève dans l'apprentissage sous les aspects cognitifs et affectifs. Les contributions suivantes sont remarquables à ce propos.

La contribution de Rogers

Si Skinner a fourni des données sur les facteurs d'apprentissage, c'est Lewin qui le premier, dans les années trente, met en évidence le fait que l'humain apprend et se développe dans la mesure où il est confronté à des difficultés, des défis liés à ses besoins et objectifs. Puis au début des années quarante, Maslow présente une théorie de la motivation liée à la satisfaction des besoins organisés de manière hiérarchique. À cette théorie originale se greffent des recherches concernant les besoins de même qu'une notion corollaire, soit celle d'intérêt. Rogers précise ensuite les conditions du développement personnel. Il place la personne au centre du processus éducatif, celui-ci se définissant comme un changement, un passage de l'ancien vers le nouveau.

Cela veut dire que l'enseignant ne fait pas que surveiller l'attention des élèves; il s'occupe aussi d'identifier les besoins de tous et chacun et de présenter des contenus à la fois utiles et intéressants, d'aider ceux qui en ont besoin, sans référence au temps prescrit. Les programmes-habilités (1981) suggèrent ainsi une méthodologie axée sur la réalisation d'objectifs cognitifs, affectifs et psychomoteurs, tout en renforçant l'option prise en faveur de l'élève et de ses besoins dans les programmes-cadres (1971). C'est à travers l'organisation de plus en plus serrée du temps d'apprentissage que l'institution établit l'équivalence entre les objectifs d'apprentissage et les objectifs d'enseignement, en termes de temps prescrit.

La contribution de Piaget

Pendant cette période de développement des connaissances en psychologie, Piaget élabore sa propre théorie de la connaissance, en approfondissant les processus qui président à l'apprentissage. D'après sa théorie, le développement de l'intelligence s'effectue par un processus de déséquilibre-rééquilibration; c'est l'individu qui façonne, qui construit sa réalité. On assiste à la dialectique continue entre l'action et la pensée qui permet à l'élève de construire ses connaissances. Autrement dit, l'élève ne reçoit pas passivement les contenus qu'on cherche à lui transmettre, il ne les assimile pas en pièces détachées; il les interprète plutôt en fonction de structures conceptuelles qu'il a élaborées progressivement. Autrement dit, chez Piaget, à la différence de Skinner et en complémentarité avec Lewin et ses successeurs, temps d'enseignement et temps d'apprentissage ne sont pas équivalents (Chevallard, 1985, p. 72).

La théorie de Piaget a fortement marqué la pédagogie au Québec. Le système scolaire, dans sa finalité et ses objectifs, affirme la primauté de l'élève dans la construction de son savoir et les programmes implantés à partir de 1981 s'en ressentent. Il apparaît difficile par ailleurs de dire jusqu'à quel point l'épistomologie qui sous-tend la théorie de Piaget a réellement imprégné les approches mises en place en enseignement au secondaire.

Nous avons voulu montrer que chez les enseignants du secondaire, le rapport au temps renvoie implicitement à l'un ou l'autre des fondements que nous avons décrits, ou à plusieurs à la fois. Nous croyons qu'il s'agit des principes, qui avec les rythmes individuels sans doute, agissent comme des intégrateurs des éléments constitutifs des versants externe et interne du temps. Cormier et al. (1981), ont bien montré de quel côté penchaient les enseignants québécois. Tout laisse croire en effet que l'orientation mécaniste/rationnelle de leur enseignement est fortement intériorisée, malgré la présence de quelques indices liés à l'approche organique/humaniste. Rien ne laisse croire, compte tenu des principes qui guident le régime pédagogique des élèves, qu'il en est autrement, quelque 20 ans plus tard. Il reste que chacun est susceptible de prendre ses distances eu égard à ces fondements ou du moins, eu égard à l'un ou l'autre aspect d'approches qui s'imprègnent de ces fondements.

2.2.3 Les recherches liées au malaise face au «manque» de temps

Le malaise se définit comme un «état légèrement pénible, équivalent à mal-être, souffrance sourde, physique ou morale, qui empêche de se sentir bien et heureux, avec une connotation d'angoisse, et s'opposant à aise, plaisir» (Bénac, 1982). Le Petit Robert (1991) le définit comme «un sentiment pénible et irraisonné, dont on ne peut se défendre; mécontentement, s'opposant à bien-être, sensation agréable procurée par la satisfaction de besoins physiques, l'absence de tensions psychologiques».

Ces définitions simples indiquent déjà qu'il s'agit d'un état qui intéresse les chercheurs du domaine de la santé. Le fait que dans notre cas, ce genre de difficulté soit associée au «manque» de temps suggère qu'il s'agit d'une problématique abordée habituellement par les chercheurs intéressés par l'organisation du travail. Dans cette ligne de pensée, les travaux s'insèrent dans une longue tradition, particulièrement anglo-saxonne, qui a contribué à l'élaboration de la théorie de la motivation. Nous en rappelons les grandes lignes dans la mesure où les travaux qui se sont penchés sur les difficultés liées au travail enseignant, s'y inscrivent de près ou de loin. On verra en effet qu'ils fournissent une contribution importante au sujet du «manque» de temps.

- Les études sur le malaise lié au travail

L'étude des malaises liés au travail industriel se situe dans le contexte des réactions des ouvriers aux pressions qu'exerçait l'application des principes découlant de la conception rationnelle du versant externe du temps. En Angleterre, par exemple, dès 1893, on s'aperçoit que la production augmente si l'on intègre des pauses pendant les heures de travail. Puis, pendant la première guerre mondiale, on constate que les accidents diminuent de moitié dans les usines en réduisant les heures de travail. Autrement dit, on assiste à la reconnaissance d'une nouvelle notion, celle de la fatigue de l'individu, et à la mise en place d'éléments susceptibles de l'atténuer (éclairage, congés, etc.). Mais les réactions des ouvriers laissent penser que d'autres éléments sont en jeu (Riffault, 1988, tiré de Mercure et Wallamacq, p. 241-258; Pronovost 1983, p. 15-18; 30-32; 69-73; 127-131; 170-181; Attali, 1982, p. 192-220).

Aux États-Unis, c'est à Mayo (1933) qu'on attribue la paternité des études sur la satisfaction au travail, à travers celle des malaises de toutes sortes qui s'y vivent. Il a mis en évidence le fait que l'individu est un être sociable et que l'organisation des interactions, satisfaisantes entre individus contribue à la productivité de l'entreprise. Plus tard, la théorie de Maslow (1943) sur la hiérarchie des besoins, de la motivation par McGregor (1960) ont fourni des résultats abondants et utiles. Les études ont permis de décrire des éléments qui chez tout individu contribuent à son bien-être et satisfont ses besoins de base, de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'actualisation. Toute institution a intérêt à les reconnaître et à organiser ses activités en fonction des besoins de ses employés.

L'une des théories particulièrement intéressantes dans cette optique est celle des deux facteurs de Herzberg (1959). Il y a, prétend le chercheur, deux types d'éléments susceptibles d'inciter l'individu à contribuer à la productivité des éléments: intrinsèques ou motivateurs et des éléments extrinsèques ou d'hygiène. Les premiers renvoient au contenu de la tâche et sont habituellement associés aux besoins supérieurs de la théorie de Maslow, tandis que les seconds renvoient au contexte de la tâche et permettent d'éviter l'insatisfaction. Ils sont plutôt associés aux besoins de base de la théorie de Maslow. Les conditions de travail, dont l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie familiale, les horaires, les besoins de temps, d'allégement des tâches non pédagogiques, etc., appartiennent au second type.

Tous les chercheurs s'accordent pour dire que ce sont principalement les besoins ou facteurs intrinsèques liés au contenu (promotion, nature de la tâche, etc.) qui satisfont et motivent l'individu envers sa tâche, et que les facteurs extrinsèques motivent plutôt de manière indirecte (salaire, les modalités d'organisation, etc.). Chez les enseignants, il est admis que l'accomplissement, les responsabilités sont des éléments motivateurs et que les surveillances des élèves et les tracasseries administratives par exemple, sont des anti-besoins, des non-satisfacteurs (Barnabé, 1991; Brunet et al, 1991).

Dans l'institution scolaire, les études liées à ces théories remontent aux années cinquante. Au Québec, les premières études concernant la satisfaction et la motivation des enseignants remontent au début des années soixante-dix. Plus récemment, des

chercheurs se sont penchés sur la santé mentale des enseignants à travers l'étude de leur insatisfaction.

Les résultats que nous présentons en premier lieu permettent de saisir le malaise vécu par un bon nombre d'enseignants du Québec. Puis, en second lieu, nous examinons les résultats des études liées au «manque» de temps. Nous verrons que notre propre étude sur le rapport au temps chez les enseignants en reçoit un éclairage utile.

- Autour du malaise des enseignants québécois

Au Québec, la présence d'un malaise face à l'organisation du travail est particulièrement reconnue depuis une quinzaine d'années (Larouche, 1978; Toupin et ses collaborateurs, 1980; 1982; Conseil supérieur de l'éducation, 1984). Une étude de la CEQ, réalisée en 1987, a fait ressortir le fait que c'est dans la classe, à peu près exclusivement, que les enseignants se sentent appréciés et satisfaits. Cette étude montre aussi que le «manque» de temps les prive des aspects auxquels ils tiennent le plus: la réponse aux besoins de leurs élèves.

Finalement, des études récentes (Lessard, 1990; Lessard et Mathurin 1989, tiré de Carpentier-Roy, 1992) évoquent la «chute sociale» des enseignants en contexte de centralisation, de précarité et de bureaucratisation de la pédagogie. Nous avons vu précédemment le rôle de l'organisation du temps dans le régime pédagogique du secondaire, véhicule privilégié des intentions administratives de l'institution scolaire. Le mécontentement s'amplifie avec le temps aboutissant à une insatisfaction généralisée où pointe l'épuisement professionnel. C'est dans cette «sphère pré-pathologique» que Carpentier-Roy (1992, p.7) voit la situation, dans son étude portant sur la santé mentale des enseignants québécois. Déjà, en 1989, Houle et Tissot font état des données existantes sur le sujet que nous examinons ci-après. Elles permettent de mieux saisir les contours du malaise des enseignants lié au «manque» de temps qu'ils éprouvent pour faire leur travail comme ils le souhaitent.

Le malaise des enseignants: ses liens avec le stress

Houle et Tissot (1989) établissent une distinction entre les notions d'épuisement professionnel et de stress qui est éclairante dans la mesure où la première est d'usage courant et renvoie à la traduction récente de *burn-out*. Le langage commun utilise habituellement le mot stress pour signifier l'état d'un individu qui réagit de manière négative devant les pressions de son environnement. Quelqu'un qui dit «ça me stresse» laisse entendre que la situation le rend anxieux, inquiet, nerveux, qu'il perçoit la situation comme stressante.

Il s'agit d'une réaction physiologique et psychologique de tout l'organisme, devant un stressor, c'est-à-dire un élément de l'environnement qui exige davantage que l'individu ne peut produire. Le stress ressenti peut être agréable ou désagréable, selon que la pression ressentie est ponctuelle ou persistante, mais le terme désigne généralement la réaction désagréable, tellement cette notion issue des travaux de Selye fait partie de notre quotidien.

D'après Selye, le stress comporte trois phases: alarme, résistance (ou adaptation), épuisement. Cette dernière phase apparaît quand l'individu ne dispose pas des éléments nécessaires pour résister au stressor. L'organisme se détériore alors prématurément, laissant voir des maladies physiques ou des troubles psychologiques et comportementaux. L'épuisement professionnel constitue l'étape finale qui suit les efforts d'adaptation à la situation stressante, une conséquence du stress «non-compensé». Notre étude du rapport au temps renvoie plutôt à la notion de stress dans ses deux premières phases, dans la mesure où les enseignants québécois qui ont porté leur malaise à notre attention, laissent voir ce genre de comportements. Ils sont entre autres insatisfaits, mécontents et fatigués d'une part (alarme), et résistent aux stressors, en récupérant des journées de maladie, par exemple (résistance).

Rappelons en effet que lors de notre pré-enquête, les enseignants, dans la foulée de ceux qui ont porté le problème à notre attention, se sont dits inquiets, essoufflés, mécontents, frustrés, exaspérés, fatigués. Certains ont montré les aspects que prenait leur résistance, à travers le respect à la lettre de leur convention de travail au chapitre des jours de maladie, par exemple. Leur penchant pour la période de 75

minutes portait parfois aussi des relents compensatoires, dans la mesure où se «libéraient» des périodes de temps représentant une demi-journée, par exemple. Carpentier-Roy (1992) consacre d'ailleurs une importante partie de son rapport à cette question (p. 23-26).

À notre connaissance, au moment où nous avons entrepris nos travaux, il n'était pas ouvertement question, chez eux d'épuisement professionnel. Il faut mentionner qu'en marge de notre étude, la CEQ se penche sur la question dans une perspective de prévention, compte tenu de la croissance de leur insatisfaction. Celle-ci pourrait éventuellement glisser vers la troisième phase du stress tel que défini par Selye, l'épuisement; c'est du moins l'hypothèse qui guide les travaux de Carpentier-Roy (1992), de même de ceux qui s'inscrivent dans leur suite au sujet des enseignants de l'ordre primaire²⁸.

Les études montrent donc que plusieurs des éléments stressants ou stressseurs sont reconnus chez les chercheurs qui s'intéressent à la satisfaction au travail, à l'épuisement professionnel et au stress.

Le manque de temps: stressseur du rapport au temps

Houle et Tissot (1989) soulignent que le stress est particulièrement présent dans les professions touchant la relation d'aide. L'implication personnelle ainsi que le peu de satisfaction ou de reconnaissance qui s'y rattachent y contribuent. Les enseignants font partie de ce secteur professionnel puisqu'ils sont les premiers responsables de la formation des élèves. Ils font leur travail dans le cadre d'une organisation serrée du temps et dans un contexte caractérisé par l'*intensification* du travail (Hargreaves, 1991; 1989)²⁹. L'accent mis sur l'imputabilité qui guide la gestion actuelle de l'institution

²⁸ Il s'agit d'une étude conjointe entreprise en 1993 par le Centre pour l'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement (CINBIOSE), de l'Université du Québec à Montréal, la Centrale des enseignantes et des enseignants du Québec (CEQ), la Confédération des syndicats nationaux (CSN) et la Fédération des travailleuses et des travailleurs du Québec, au sujet de la charge de travail des femmes.

²⁹ Terme qui renvoie à *Intensification Thesis* développée par Larson, sociologue britannique, remise en question par Apple et critiquée par Hargreaves (1991; 1989), qui rend compte de la rationalisation du travail en contexte de néo-libéralisme. Il s'agit d'un processus surtout fondé sur le resserrement du temps à travers sa réduction et des stratégies bureaucratiques de plus en plus contraignantes et subtiles.

scolaire les touche profondément. Houle et Tissot (1989) regroupent les facteurs de stress en cinq catégories selon le lieu d'occurrence dans le milieu scolaire: l'organisation du travail, les caractéristiques du travail, le micro-environnement, le social et l'individu. Certaines catégories représentent des stressseurs liés au versant externe du temps des tâches des enseignants.

Dans la première catégorie, qui touche à la planification, au découpage et à l'affectation des tâches (tiré de Villeneuve), des chercheurs ont mentionné le rôle stressant que joue la surcharge de travail et/ou le **manque de temps** de planification (et/ou préparation). Ainsi, le fait de «manquer» de temps se définit comme un stressseur, en lien avec un contenu, avec la structure du temps de travail et le temps relatif des tâches qu'exigent l'enseignement. C'est ainsi que des stressseurs appartenant aux autres catégories ci-haut, tels que le rythme de travail, le nombre d'heures, les responsabilités familiales, se définissent comme des sous-catégories du stressseur «manque» de temps.

- Les études liées au «manque» de temps chez les enseignants de l'ordre secondaire

Le «manque» de temps perçu et le malaise qui s'y rattache, particulièrement chez les enseignants de l'ordre secondaire, n'est pas un fait nouveau en soi, ni un fait bien localisé. Il se manifeste aussi un peu partout, en Amérique du Nord et en Europe, en relation avec la satisfaction au travail, concept souvent associé au stress. Les résultats montrent qu'il s'agit d'une situation qui s'est installée graduellement donnant ainsi lieu à une définition complexe du «manque» du temps. Cette complexité, on le verra, englobe même les explications fournies par les enseignants devant leur réaction quand ils «manquent» de temps.

Le besoin du temps

Déjà, en 1974, Cruickshank et al., établissent que le besoin de temps (pour réaliser des activités professionnelles et personnelles) constitue l'un des sept objets de préoccupation les plus fréquemment évoqués par les enseignants. Dans sa catégorie (fréquence), ce facteur recueille (avec le «souci de stimuler» ou *Invigoration*) le plus

fort pourcentage des préoccupations évoquées par les enseignants. Le besoin de temps ne porte pas ici de connotation de contrainte non plus qu'au moment de l'enquête effectuée en 1978 par les chercheurs québécois Toupin et al., (1982) auprès des enseignants sur des éléments extrinsèques de la satisfaction au travail (facteur de Herzberg, F. (1968), 19% des enseignants se disent assez satisfaits de leur situation générale. La majorité d'entre eux sont satisfaits de la somme de travail exigée d'eux.

Les choses évoluent cependant. Dans leurs études réalisées en 1981 et en 1983, et visant à saisir les sources de stress, Hawkes et Dedrick (1983, tiré de Brunet et al., p. 79-80) rapportent que parmi les aspects les moins aimés de leur travail, sur une échelle de dix par ordre décroissant, les enseignants placent le «manque» de temps pour accomplir les tâches au neuvième rang en 1981, et au huitième rang en 1983³⁰. Ils en concluent que cet aspect est l'un des éléments déterminants du stress. Mykletun, chercheur scandinave (1984, tiré de Brunet et al., 1991, p. 78-79) indique quant à lui que la surcharge de travail, définie entre autres par le «manque» de temps, occupe le premier rang d'une échelle de neuf facteurs comme source de stress chez les enseignants.

Les contenus ou indicateurs

Chez Kyriacou et Sutcliffe (1978, tiré de Brunet et al., 1991, p. 75-92), le facteur 3 «manque» de temps, comprenant le temps pour la planification, les recyclages et les tâches administratives, représente également une source de stress. Hiebert et Farber (1984) rapportent eux aussi que le «manque» de temps pour planifier ses cours à l'école constitue l'un des éléments habituellement reconnus comme stresser. Holdaway (1991, tiré de Brunet et al., p. 81-83) avait déjà constaté en 1978 d'ailleurs, à partir de la théorie des deux facteurs (Herzberg, F., 1968), que cet aspect du temps de leur travail représente une source d'insatisfaction chez 59% des répondants. Capel (1992), chercheur britannique, rapporte que des éléments tels que le «manque» de temps en général, de même que le «manque» de temps pour les corrections sont considérés par les enseignants comme des facteurs de stress.

³⁰ Il est intéressant de noter que dans les mêmes études, parmi les aspects préférés, la grille-horaire occupe le cinquième rang en 1981 et le neuvième rang en 1983.

Brunet et al., (1991), obtiennent des résultats où le besoin de temps renvoie à la surcharge de travail, à la lourdeur de l'horaire. Aussi, certains chercheurs associent «manque» de temps de planification et surcharge de travail. C'est le cas de Leijonhielm (1979, tiré de Brunet et al., 1991, p. 76), de Mykletun (1984), de Smylansky (1984, tiré de Brunet et al., 1991, p. 89), de Friesen et Williams (1985) et d'autres souvent mentionnés par Houle et Tissot (1989: Dunham, 1980; Gupta, 1986). Les contraintes de temps reliées à la surcharge de travail sont aussi mentionnées dans l'étude réalisée par Carpentier-Roy (1992). Capel (1992) précise que selon les enseignants, trop de temps est consacré aux tâches scolaires au-delà des heures normales de travail.

L'empiétement sur les autres temps

Capel (1992) rapporte que le nombre d'heures consacré à des tâches scolaires à la maison est considéré comme un stresser. Les chercheurs canadiens King et Peart (1992) obtiennent à ce sujet, des résultats intéressants. Par exemple, parmi les enseignants très stressés (39%), une proportion de 26% d'entre eux consacrent 11 heures et plus par semaine à la correction et à la planification à l'extérieur de l'école.

Les chercheurs canadiens établissent clairement le fait que la charge de travail excessive après la classe (planification et corrections) constitue un facteur de stress aussi important que les problèmes vécus avec les élèves et l'existence de mauvaises relations avec l'administration (p. 156). Les enseignants de l'ordre secondaire, comme ceux de l'ordre primaire, y consacrent par ailleurs le même nombre d'heures (p. 137).

Ces résultats ne veulent pas dire nécessairement qu'il en est ainsi parce que le temps «manque» à l'école. On peut le penser, compte tenu que le «manque» de temps renvoie à la surcharge de travail. D'autant plus que les négociations font de plus en plus état de demandes de temps supplémentaire à consacrer aux tâches connexes, à l'école. Hargreaves en rend compte récemment en Ontario (1991), de même que Little (1992) en Californie, et Kischkel (1990) fait de même à propos du *disposable time* (périodes libres) des enseignants allemands.

Les réactions dues au «manque» de temps

On assiste ainsi à une accumulation d'événements qui épuise la marge de manoeuvre pédagogique de l'enseignant, de telle sorte que le «manque» de temps se produit, entraînant toutes sortes de manifestations chez l'individu. Mykletun rapporte que certains des aspects du vécu scolaire d'enseignants scandinaves suscitent, selon les individus, de la colère, de la crainte, un sentiment d'impuissance et un sentiment d'échec (1985, tiré de Brunet, 1991, p. 87). Toupin et al. (1982; 1980) ont bien mis en évidence déjà le sentiment d'impuissance ressenti chez les enseignants québécois. Des écrits cités par Houle et Tissot (1989) font état du sentiment de culpabilité qui accompagne l'épuisement émotionnel (premier signe de l'épuisement professionnel selon certains auteurs).

De son côté, Carpentier-Roy (1991) fait ressortir l'absence de plaisir au travail, la souffrance et l'usure mentale des enseignants qu'elle a interrogés, de même que la peur et l'anxiété reliées à l'enseignement. Au niveau secondaire, les difficultés liées aux problématiques sociales vécues en classe, écrit-elle, augmentent «la tension psychique» (p. 22). L'insatisfaction, le mécontentement, l'inquiétude, la frustration, l'exaspération, la fatigue des enseignants sont des réactions qui font partie de notre problématique. Compte tenu des comportements de résistance observés par les chercheurs québécois (CSE, 1984; Carpentier-Roy, 1992), il faut admettre aussi la présence d'un certain stress résultat du «manque» de temps.

Les explications liées aux réactions

Les chercheurs intéressés par la motivation au travail fournissent des données utiles pour expliquer ces réactions. Ceux qui s'intéressent au stress au travail montrent que tout stresser renvoie à des facteurs individuels ou modulateurs. Or, la motivation au travail, les motifs qui justifient les actions des enseignants, constituent comme des modulateurs de stress. C'est donc de ce côté qu'il faut chercher les explications aux réactions éprouvées face au stresser «manque» de temps.

Dans l'institution scolaire, les besoins des enseignants se situent du côté intrinsèque, du côté du contenu de la tâche (Carpentier-Roy, 1992; Brunet et al, 1991; Barnabé, 1991). Ainsi, les enseignants souhaitent par exemple le progrès de tous leurs

élèves à travers la réalisation des exigences curriculaires. C'est en référence à ces motifs globaux que les réactions surgissent d'abord. Ces motifs eux-mêmes renvoient à des façons d'être et de faire liées au versant externe et au versant interne du temps scolaire. Par exemple, tel enseignant s'inspire du programme à la lettre tandis qu'un autre l'adapte aux besoins de ses élèves et selon sa formation, son expérience, son approche.

Les réactions s'expliquent de manière plus subtile encore à travers des facteurs comme les problèmes de discipline dans la classe, par exemple (plusieurs chercheurs cités par Houle et Tissot, p. 9). Gupta (1981) met en évidence aussi le fait que la responsabilité dont se sentent investis les enseignants vis-à-vis tous leurs élèves constitue un aspect très stressant de leur travail. Les enseignants interrogés par Carpentier-Roy (1992) rapportent aussi l'impact de l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage, en montrant que c'est le «manque» de temps et le «manque» de moyens pour les aider qui contribuent à leur mécontentement.

Dans l'ensemble, sans pour autant que des explications spécifiques soient fournies, on comprend que les réactions des enseignants face à leur «manque» de temps renvoient à des éléments de leur travail qui, dans un ordre préférentiel, contribuent au rapport qu'ils établissent avec les exigences du versant externe du temps de leurs tâches.

LE POINT SUR LES ÉTUDES LIÉES AU VERSANT INTERNE DU TEMPS

L'examen des écrits consacrés au rapport au temps vu sous son angle interne a permis de dégager les éléments qui y sont impliqués. Certains de ces éléments sont caractéristiques de la profession enseignante, tandis que d'autres sont présents chez tout individu aux prises avec la mise en place d'activités. Dans ce cas-ci, nous avons vu que certains de ces éléments jouent un rôle de premier plan dans la mise en place des exigences liées au versant externe du temps. C'est le cas des caractéristiques biographiques, sociodémographiques et socioprofessionnelles.

Du côté de l'enseignant, les études montrent que le rapport au temps varie selon la tâche d'enseignement ou contenu disciplinaire (matière), les méthodes (planification, enseignement, corrections) propres à ce travail, les points de repères dont dispose l'enseignant (formation, expérience) et le processus caractéristique de l'enseignement

en classe (rythmes, allures). Le rapport au temps est enfin lié aux approches pédagogiques privilégiées par l'enseignant et aux fondements qui les sous-tendent (mécaniste/rationnelle; humaniste/personnaliste), qui sont en fait des principes intégrateurs de l'ensemble des éléments relevant aussi bien du versant externe que du versant interne du temps.

L'étude des éléments spécifiquement liés aux tâches complémentaires de l'enseignant, tels la récupération et l'encadrement des élèves par exemple, ne fait pas vraiment partie des préoccupations des chercheurs. Sans doute le temps requis par ces tâches les intéresse-t-il moins du fait qu'elles ne sont pas directement imputables, ou comptabilisables. En outre, le rapport au temps retient surtout l'attention des chercheurs intéressés par l'ordre primaire, où les tâches des enseignants ne sont pas absolument découpées en référence au temps prescrit, comme c'est le cas au secondaire.

2.3 LA CONTRIBUTION DES ÉCRITS RECENSÉS À NOTRE PROPRE RECHERCHE

Au terme de ce chapitre, nous voulons d'abord rappeler brièvement le problème qui nous intéresse de même que les objectifs que nous nous sommes fixés à l'origine. Puis, à la lumière du cadre de référence que nous venons d'élaborer grâce à l'examen des écrits sur le sujet, nous reprenons le problème de recherche tel que nous le concevons maintenant.

- Rappel de la problématique

C'est à partir du «manque» de temps vécu par beaucoup d'enseignants et du profond malaise qu'ils en éprouvent que nous avons pu établir le véritable problème auquel ils sont confrontés face à l'organisation de leur temps de travail. Le problème est attribuable à la présence d'un décalage entre le versant externe et le versant interne du temps de leurs tâches, le premier représentant les exigences de l'institution scolaire et le second, le cadre de référence qui guide l'individu dans son rapport au temps à travers les tâches qu'il réalise au jour le jour.

Ce décalage semble démesuré chez beaucoup d'enseignants qui en blâment la rigidité de l'organisation du temps de leurs tâches, c'est-à-dire le versant externe du temps. Mais comme d'autres sont à l'aise face au temps prescrit, cela mène à penser que le versant interne est impliqué. Nous avons donc voulu mieux comprendre la situation, voir de quel côté viennent les pressions et chercher des éléments susceptibles de l'expliquer, en particulier chez les enseignants de l'ordre secondaire. Nous pouvons maintenant préciser la démarche qui sera la nôtre.

REFORMULATION DU PROBLÈME DE LA RECHERCHE

Dans l'institution scolaire, les modèles fondés sur l'équivalence *a priori* du temps d'enseignement et du temps d'apprentissage ne sont pas pour autant une caution face au «manque» de temps susceptible de se produire éventuellement. Des études récentes ont montré qu'un nombre grandissant d'individus éprouve effectivement un «manque» de temps plus ou moins important et que ce dernier entraîne des réactions d'ordre physiologique, cognitif et affectif: fatigue, inquiétude, anxiété, mécontentement, stress, etc.

Le «manque» de temps tel que perçu et vécu joue donc un rôle important: il apparaît comme un stresseur du rapport au temps. Les chercheurs nous fournissent ici des pistes de recherche à propos de la production de ce décalage entre le versant externe et le versant interne; l'une concerne la manifestation du décalage en question et l'autre son orientation fondamentale.

- La manifestation du décalage: les réactions

Le rapport au temps s'effectue en termes de réflexion et d'action. Ainsi, l'enseignant anticipe qu'il ne «manquera» de temps parce que du temps s'est «perdu» à cause de choses faites en lieu et place de celles qui étaient prévues. C'est ainsi que les deux temps, le temps futur et le temps passé sont impliqués, et que le présent y perd toute sa valeur, car ne se vit pas tel que prévu. En fait, quand le rapport au temps produit un «manque», c'est toujours l'enseignant qui est perdant. Il réagit à cela de différentes façons: il devient mécontent, inquiet, stressé. Les enseignants sont par ailleurs touchés à divers degrés: le temps ne leur manque pas également. Nous pensons que c'est par la mise à jour des réactions vécues face à leur «manque» de temps que

peut le mieux s'apprécier le décalage établi entre les versants externe et interne du temps. Peut-on décrire ces réactions et ainsi saisir la gravité, l'étendue du problème et du malaise qu'il suscite chez beaucoup d'enseignants tandis que d'autres semblent plus ou moins atteints? Comment les uns et les autres réagissent-ils devant l'imprévu?

- L'orientation du décalage: externe, interne

Il faut bien comprendre que ce n'est pas le «manque» de temps comme tel qui suscite des réactions négatives chez les enseignants; ce sont plutôt les actions qui se trouvent «perdus», non réalisées. Ces actions sont le propre du travail enseignant. Mentionnons d'une part la planification des contenus et des objectifs d'enseignement, des stratégies, du matériel et d'autre part l'enseignement des contenus à travers les activités, les interactions avec les élèves. On a vu que chez l'enseignant comme chez tout individu, le rapport au temps s'effectue selon certaines caractéristiques comme son âge, son rythme de vie, par exemple. Les chercheurs ont montré également que dans la réalisation des tâches, chacun s'y prend de manière caractéristique; ainsi selon l'expérience, certains planifient plus ou moins par exemple. Certains planifient en mettant l'accent sur des contenus, d'autres sur des processus. En classe, chacun laisse voir son rythme d'enseignement, aussi: certains s'inspirent de cycles religieux, d'autres des cycles prescrits par le programme.

Autrement dit, dans le rapport au temps prescrit, l'enseignant imprime sa marque. Il se peut que le «manque» de temps renvoie ainsi à l'individu lui-même. Le décalage établi entre les versants externe et interne du temps est donc susceptible de se produire en regard du versant interne du temps des tâches.

Ces actions sont aussi le propre de l'institution qui les organise en vue de la réalisation de sa mission. Le travail enseignant consiste à faire apprendre telle matière selon telle méthode prévue. L'individu partage les attentes du programme dont il est chargé. Il se sait le porteur de cette mission que représente sa matière d'enseignement, auprès de ses élèves. Quand il estime que le temps «manque», c'est en référence à des éléments prescrits, perdus, auxquels il tient. Le décalage se produit donc aussi en référence au versant externe du temps des tâches.

Cette orientation externe/interne est d'autant plus évidente quand le «manque» de temps survient en raison d'événements qui n'ont pas été prévus par l'institution. Celle-ci ne prévoit aucune marge de manoeuvre face à l'impondérable et au contingent de la vie. Elle prescrit le temps à vivre en ignorant le temps vécu. L'institution ne prévoit pas non plus la multiplicité des temps en jeu en classe. Ici, la réaction de l'enseignant envers les contraintes de la réalisation de son travail est orientée vers le versant externe du temps de ces tâches.

Tout compte fait, les écrits permettent de nuancer la situation problématique quant à l'orientation du rapport au temps. Rappelons en effet que les enseignants touchés par le «manque» de temps blâment principalement la rigidité du versant externe du temps de leurs tâches. On a pu voir, grâce aux écrits, que l'individu caractérise le rapport au temps de planification et d'enseignement. On a pu voir aussi que l'institution s'appuie sur un modèle d'apprentissage qui laisse l'enseignant en marge de la réalité pédagogique, de même que les autres temps qui s'actualisent à l'intérieur et à l'extérieur du modèle. On peut penser, ainsi, que l'un et l'autre versants sont peut-être en cause. Peut-on, dégager dans quelle mesure les versants externe et interne du temps scolaire sont relativement impliqués? Quels sont les éléments spécifiques qui contribuent à démarquer l'un et l'autre versants? S'agit-il de la matière d'enseignement? de l'expérience de travail? du milieu sociogéographique? des conceptions des enseignants au sujet du temps, de l'enseignement, de l'apprentissage? Quels sont en somme, les fondements du rapport au temps scolaire qui éclaireraient la situation problématique et permettraient de mieux la comprendre?

L'analyse du décalage établi dans le rapport au temps devrait permettre de dégager les éléments qui interviennent dans la production du problème. Les écrits montrent en effet que ce sont les conséquences attendues et les actions non réalisées par «manque» de temps qui sont en cause. C'est ainsi que le problème à l'étude se présente plus clairement à nos yeux. Le décalage établi dans le rapport au temps prescrit est équivalent au «manque» de temps causé par des événements imprévus dans le modèle d'apprentissage, déclenchant chez l'enseignant une réaction plus ou moins forte selon l'importance des actions ainsi laissées en suspens, perdues.

LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le cadre de référence que nous avons élaboré et qui nous a permis de reformuler le problème de recherche permet aussi de préciser les objectifs de notre recherche.

La complexité du rapport au temps chez les enseignants suggère une analyse approfondie du décalage qui s'établit entre le versant externe et le versant interne de ce temps. Ce décalage peut se révéler plus ou moins sérieux et important selon les réactions qu'il suscite; tous ne vivent pas ce stress au même degré, tous ne réagissent pas de la même façon. L'analyse devrait ainsi permettre de jeter un éclairage global sur la situation problématique.

D'après les écrits et les propos recueillis lors de notre pré-enquête, les réactions, chez ceux qui sont concernés, tournent principalement autour du mécontentement et du stress. Il nous faudra aussi tenir compte du fait qu'apparemment, certains enseignants ne «manquent» pas de temps, autrement dit du fait que le rapport au temps prescrit, chez certains ne produit pas de décalage. L'analyse que nous souhaitons réaliser devrait permettre ainsi de caractériser les individus au sujet de leur rapport au temps, sous l'angle des réactions.

Elle devrait permettre de dégager aussi l'orientation du décalage en question, soit externe ou interne. Les écrits suggèrent que ce problème est indissociable des motifs qui guident l'enseignant dans son rapport au temps. Ces motifs renvoient aux exigences qu'a l'institution scolaire à l'endroit de l'enseignant et aux exigences de ce dernier. C'est donc à travers la mise à jour de ces motifs, des principes qui guident l'enseignant au jour le jour, que nous pourrions trouver des éléments susceptibles d'expliquer ce décalage et le malaise qui s'ensuit.

De manière précise donc, notre recherche devrait permettre de réaliser les objectifs généraux suivants:

- mieux comprendre le rapport au temps scolaire chez les enseignants;
- éclairer le malaise qu'ils y vivent.

Dans cette perspective, nous voulons spécifiquement:

- analyser le décalage établi entre le temps tel que prescrit (externe) et le temps tel que vécu (interne);
- décrire les versants externe et interne du temps scolaire;
- décrire les manifestations du problème à travers les réactions éprouvées devant le *manque* de temps;
- dégager des éléments de l'un et l'autre versants (externe et interne) susceptibles d'expliquer la situation.

LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Notre étude s'inscrit en marge de celles réalisées habituellement en sociologie du travail, sur l'organisation du temps dans une perspective d'efficacité, comme par exemple les études de budget-temps. Nous voulons plutôt saisir le vécu du temps des enseignants, en relation avec les tâches qu'ils réalisent. Le calcul du temps ne peut s'exclure complètement de notre recherche; les enseignants évaluent en effet leur travail en référence à des données quantitatives. Nous ne voulons pas cependant décrire le nombre d'heures passées par les enseignants à corriger afin d'en mesurer l'effet, par exemple sur le rendement des élèves. Nous ne sommes intéressée à ces informations qu'au regard du «manque» de temps et du malaise qui s'y rattache. Nous pourrions ainsi mieux contribuer à améliorer leur situation, d'abord et avant tout.

Bien qu'elle touche à des éléments liés à la santé des personnes, notre étude n'a aucune prétention de ce côté. Nous ne cherchons pas à savoir dans quelle mesure les réactions des enseignants, par exemple, sont susceptibles de conduire à l'épuisement professionnel. Le fait que le «manque» de temps soit reconnu comme un stresser, n'implique pas que nous nous penchions exclusivement sur cet aspect. Cette notion de stress est plutôt utile à notre étude dans la mesure où elle permet d'apprécier l'importance du décalage analysé. Nous sommes plutôt intéressée, en nous appuyant sur certaines données fournies par ces domaines de connaissance, à contribuer à l'amélioration du bien-être des enseignants de manière globale.

Notre recherche s'inscrit aussi en marge des études réalisées en rapport avec les théories de la motivation. Ces études veulent habituellement décrire des motivateurs

susceptibles de maximiser la productivité d'un groupe d'individus. Nous voulons plutôt comprendre la situation que vivent les enseignants, fournir des éléments d'explication touchant leur malaise en tentant de décrire les motifs qui les guident dans leur action et qui sont ainsi susceptibles d'expliquer leurs réactions face au «manque» de temps.

En somme, notre intérêt porte exclusivement sur les enseignants, indépendamment des jugements qu'on pourrait porter sur leur efficacité et leur productivité. Nous sommes intéressée par la façon dont ils vivent le temps parce que, semble-t-il, cette dimension de leur travail leur cause un sérieux problème, aussi bien personnellement que professionnellement. Il nous faut maintenant nous pencher sur la méthodologie permettant de réaliser nos objectifs.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre précédent a permis de dégager le cadre de référence lié à l'étude du rapport au temps chez les enseignants de l'ordre secondaire du Québec, de même que les objectifs spécifiques qui en découlent. Le présent chapitre fait maintenant état de la méthodologie de la recherche qui nous a permis d'atteindre ces objectifs. Nous présentons d'abord le cadre général de la recherche. Puis nous fournissons les informations habituelles concernant les variables en jeu, la population à l'étude, l'instrumentation, la collecte et le traitement des données.

3.1 LE CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Globalement, notre étude se penche sur le rapport au temps chez les enseignants de l'ordre secondaire du Québec, parce qu'on a constaté un décalage, plus ou moins important selon les individus, entre les exigences du temps prescrit et le vécu de celles-ci. Nous voulons mieux comprendre ce problème, saisir les réactions négatives qu'il suscite, déceler d'où viennent les pressions, approfondir le rôle qu'y jouent les éléments constitutifs du versant externe et du versant interne du temps vécu par les enseignants. Il apparaît d'autant plus intéressant d'examiner ce rapport au temps que le problème qu'il génère semble plus ou moins prononcé, voire inexistant chez certains enseignants. Nous présentons ci-dessous le dispositif élaboré en vue d'atteindre ces objectifs.

3.1.1 Les orientations méthodologiques de notre étude

En général, les études concernant le rapport au temps de travail intéressent les sociologues. Ils parviennent à décrire, à comprendre, ou à expliquer le temps vécu et les contraintes liées à la production du temps de travail dans le cadre d'enquêtes, d'observations (plus ou moins systématiques), d'analyses documentaires, d'étude de cas, réalisées à l'aide de questionnaires écrits (questions fermées, ouvertes), d'entrevues (libres; structurées; semi-structurées), d'enregistrements magnétoscopiques ou d'analyse de contenus. Des éducateurs ont récemment emboîté le pas (Shulman, 1986; Gage, 1989) et ont pu fournir, autour de leurs propres objets d'études, des résultats mettant en évidence certains aspects du rapport au temps chez les enseignants. Voyons d'abord brièvement les méthodes dont ils inspirent.

Les méthodologies des sociologues

Récemment, des chercheurs se sont penchés sur l'analyse des explications que fournissent des individus au sujet de leur vie et de ses difficultés. Mercure (1983), par exemple, élabore une typologie des représentations de l'avenir à partir de l'analyse en profondeur d'une entrevue de type non-directif, comportant deux questions générales suivies de relance du discours, réalisée auprès de 102 sujets.

D'autres chercheurs, à l'aide d'enquêtes et d'analyses de données existantes (obtenues à l'aide de questionnaires écrits ou d'entrevues), décrivent les perceptions des individus au sujet du temps de leur travail, des chevauchements, des ruptures et des ajustements avec les autres temps sociaux. Ils peuvent ainsi dégager certaines des idées maîtresses qui influencent l'organisation du temps de leur vie au jour le jour. Celles-ci sont saisies à travers les sentiments et les réactions liés aux contraintes qu'impose le temps de travail sur l'ensemble de la vie (Hantrais, 1988; Pronovost, 1988; Grossin, 1981; 1974).

Le sociologue français Grossin (1974), en particulier, a étudié le rapport au temps dans le cadre d'une enquête réalisée auprès de 600 personnes appartenant à diverses professions, dont la profession enseignante. Il voulait vérifier une hypothèse au sujet du rôle prépondérant des activités professionnelles dans la production du temps et du

sens qu'il prend aux yeux de celui qui le vit. Il a ainsi interrogé un grand nombre d'individus à l'aide d'un questionnaire écrit comportant des questions fermées et quelques questions ouvertes. Grossin y a saisi des appréciations sur leur façon de se comporter et de s'organiser, des jugements sur certaines conceptions courantes du temps ainsi que des aspirations, selon leurs caractéristiques personnelles. Il a pu mettre en évidence le fait que les contraintes de la vie professionnelle contribuent à modeler le rapport qui s'établit entre les «temps de la vie quotidienne» (Grossin, 1974).

Notre propre étude du rapport au temps chez les enseignants peut s'inspirer des travaux des sociologues, et en particulier de Grossin (1974; 1981). Ce dernier a obtenu beaucoup d'informations qui lui ont permis de présenter une vue d'ensemble d'une situation, qui sans être problématique à prime abord, a révélé la présence d'un certain malaise chez les individus.

Les méthodologies des éducateurs

En éducation, des chercheurs britanniques se sont engagés dans l'observation des changements vécus dans l'institution scolaire (Delamont et Galton, 1986; Ball et al., 1984). S'ils ont pu observer que les enseignants sont obsédés par le calcul du temps en classe, les entrevues réalisées ont par ailleurs permis de dégager les pressions négatives qu'exerce l'organisation rationnelle du temps des tâches auprès des individus. L'analyse a permis de mettre en évidence les points de repère auxquels se réfèrent les enseignants devant les ruptures et les réaménagements obligés du temps d'enseignement.

Les méthodologies d'une dizaine d'études réalisées par des chercheurs d'un peu partout dans le monde et publiées sous la direction de Ben-Peretz et Bromme (1990), font elles aussi une large part à l'individu qui vit le temps prescrit de telle et telle façon. Qu'il s'agisse d'enquêtes (Kalekin-Fishman, p. 259-281; Kischkel, p. 116-137; Paine, 138-157), d'analyses documentaires (Paine, 138-157; Schonmann, p. 81-101) ou d'observations (Bromme et Hömberg, p. 161-188; Brown, p. 102-115; Olson, p. 227-239; Paine, 138-157; Romberg et Pitman, p. 189-226; Shimron, p. 240-255), plusieurs chercheurs ont recours à plus d'une technique de collecte de données. Ainsi l'analyse, en recoupant les données entre elles, s'en trouve validée et enrichie.

Au Québec, des enquêtes effectuées auprès de nombreux enseignants ont fait ressortir l'aspect modéré de leur satisfaction au travail, quel que soit le secteur (francophone, anglophone, public, privé) et le niveau (primaire, secondaire). Devant cette uniformité des résultats, Lessard suggère donc (1985, tiré de Carpentier-Roy, 1992, p. 5)) d'explorer d'autres modes de collecte d'informations qui permettraient aux individus de s'exprimer directement. C'est ainsi qu'à partir des lignes de force issues des études antérieures, la CEQ (1987) et Carpentier-Roy (1992) décident plutôt de faire des entrevues auprès de groupes restreints d'enseignants. Les chercheurs ont ainsi pu identifier des éléments particulièrement insatisfaisants, tels le «manque» de temps par exemple, de même que la souffrance et la fatigue mentale liées aux contraintes organisationnelles de leur travail.

On voit donc qu'en éducation, les chercheurs qui s'intéressent de près ou de loin au rapport au temps de travail chez les enseignants optent avantagement pour une approche inspirée de la sociologie et qui permet à l'enseignant de s'exprimer sur ce qu'il vit, à l'aide de techniques de collecte d'information variées. La combinaison d'une ou deux techniques semble particulièrement fructueuse, ce qui nous permet de croire que nous pouvons atteindre nos objectifs en procédant de cette façon.

3.1.2 Les techniques de collecte des données retenues dans la présente étude

L'étude du rapport au temps chez les enseignants à travers leurs activités quotidiennes, constitue un objet de recherche peu étudié dans la perspective qui est la nôtre. Au Québec en tout cas, à notre connaissance, le fait de se pencher sur le vécu du temps prescrit, de chercher à comprendre les réactions des enseignants et les sources institutionnelles et individuelles de leur malaise, nous situe sur un terrain tout à fait neuf. Habituellement, dans ces circonstances, mieux vaut effectuer d'abord une étude exploratoire permettant de décrire la situation, de dégager des hypothèses concernant l'objet de la recherche et de jeter un éclairage utile sur le champ auquel il appartient. C'est ainsi que la combinaison d'un questionnaire écrit et d'une entrevue semi-structurée nous apparaît pertinente.

Le questionnaire écrit

Un questionnaire écrit comporte des énoncés organisés selon un format déterminé et élaboré d'avance. Habituellement, l'instrument est construit suite à l'analyse des données théoriques liées de près ou de loin à la problématique de recherche. Il permet d'effectuer une première saisie très globale, d'un grand nombre d'informations auprès d'un vaste échantillonnage à propos des caractéristiques susceptibles d'être pertinentes. Les individus peuvent aussi apporter certaines explications ou porter des jugements sur des situations précises grâce à quelques questions ouvertes, ce qui leur permet de préciser leur pensée et fournit au chercheur la possibilité de faire une exploitation plus nuancée des réponses obtenues à certaines questions fermées.

En dépit du fait qu'il demeure un instrument imparfait, dans la mesure où il ouvre la porte à l'inévitable phénomène de la *désirabilité sociale*. Certaines précautions sont indiquées d'ailleurs qui permettent sinon de contrôler cet aspect de *désirabilité sociale* du moins de le réduire. Nous en traitons plus avant dans le présent chapitre. Malgré tout, nous pensons à la suite de Grossin (1974) que le questionnaire d'enquête demeure un instrument valable car s'il «ne donne pas le réel (que l'observateur le plus impartial n'appréhende d'ailleurs qu'en réponse à sa propre problématique), il en donne un aperçu, et à travers cet aperçu, il n'est pas impossible de le connaître» (p. 33-34).

Rappelons qu'il s'agit de saisir le vécu du temps prescrit, et plus particulièrement les réactions face au «manque» de temps. Nous comptons également tracer le profil du décalage établi dans le rapport au temps et tenter d'en saisir l'orientation, en rapport avec certaines caractéristiques institutionnelles et individuelles. Nous devons aussi comprendre les explications fournies par les enseignants, dans la mesure où elles ouvrent la porte aux motifs profonds qui les guident dans la mise en place du temps prescrit. Ces trois objectifs renvoient en grande partie à des informations de nature factuelle, donc qu'un questionnaire écrit peut saisir.

Ce dernier permet aussi d'atteindre certains des objectifs généraux de notre recherche qui consistent à explorer le rapport au temps chez les enseignants, à mieux comprendre le malaise vécu face au «manque» de temps et à trouver des éléments susceptibles d'expliquer la situation problématique. Il apparaît par ailleurs intéressant

d'enrichir ces données à l'aide d'informations plus intimes, qu'une entrevue plus ou moins structurée permettra par ailleurs de recueillir.

L'entrevue semi-structurée

L'entrevue semi-structurée s'appuie sur un solide cadre de référence. On demande ainsi au sujet de répondre à une série de questions ouvertes. L'entrevue lui permet de réfléchir en parlant, d'organiser son discours autour de thèmes suggérés. Dans le cas d'entrevues de groupe, chacune des personnes interviewées alimente la discussion autour de ces thèmes. C'est ensuite à partir d'une analyse *a posteriori*, par identification et regroupement des informations obtenues, que se dégagent les points d'appui recherchés.

Il s'agit d'un mode de collecte des données que nous avons nous-mêmes utilisé dans le cadre de notre enquête préliminaire, et qui a permis de mettre à jour la problématique qui nous intéresse actuellement. La richesse de ces premiers matériaux nous incite à opter de nouveau pour ce genre d'entrevues. Ainsi, en plus d'enrichir les données fournies par le questionnaire, l'entrevue semi-structurée permet de recueillir des informations supplémentaires sur les motifs profonds qui guident les enseignants dans la mise en place du temps prescrit.

Il faut noter que l'entrevue semi-structurée nous a permis de recueillir des données qui à l'analyse, se sont avérées porteuses d'une fécondité et d'une complexité qui dépassaient le cadre de la présente étude. C'est pourquoi, il a été résolu d'en rendre compte dans le cadre de travaux ultérieurs. Dans la suite du présent chapitre, il ne sera donc plus fait mention des détails entourant l'entrevue. Soulignons par ailleurs, que dans le chapitre consacré à l'interprétation des résultats, nous appuierons à l'occasion ceux-ci à l'aide d'extraits des entrevues. C'est dans cette perspective et dans le but d'éclairer le lecteur que sont présentés en Appendice A, les informations utiles concernant: les grands thèmes exploités par l'entrevue, le protocole, la collecte et le traitement des données d'entrevue.

3.2 LES VARIABLES EN JEU DANS NOTRE ÉTUDE

La constitution des variables dépendantes et indépendantes s'appuie sur les données fournies par les écrits de même que sur les informations recueillies lors de notre enquête préliminaire. Nous devons ainsi être en mesure de saisir la présence d'un certain décalage entre les exigences du versant externe du temps et celles du versant interne. Nous devons aussi tenter d'identifier les sources de décalage en question, c'est-à-dire chercher à en saisir l'orientation, externe et/ou interne. Finalement, nous devons tenter de cerner les motifs profonds qui guident l'enseignant dans l'établissement de ce rapport avec le temps de ses tâches.

Rappelons que ce décalage, plus ou moins important ou tout à fait inexistant selon les individus, est repérable à travers les réactions des enseignants face au «manque» de temps. Celles-ci en sont en effet les témoins explicites et à ce titre constituent les variables dépendantes de notre recherche. C'est à travers elles que devrait se manifester le problème à l'étude, s'il en est, et le type de rapport au temps vécu par les enseignants.

Ce décalage externe/interne manifeste à travers les réactions que suscite le «manque» de temps, relève des éléments constitutifs de l'un et l'autre cadres de référence du temps de travail enseignant. C'est à eux que se réfère l'enseignant au jour le jour. Ces éléments sont susceptibles d'influencer la mise en place du temps prescrit et par conséquent, celle du décalage entre les versants externe et interne du temps des tâches; ils constituent donc les variables indépendantes en jeu dans notre étude.

3.2.1 Les variables dépendantes en jeu

Les réactions qu'éprouvent beaucoup d'enseignants de l'ordre secondaire du Québec devant le «manque» de temps pour réaliser leurs tâches auprès des élèves ont pris graduellement de l'ampleur depuis le début des années soixante-dix. Ces enseignants ont d'abord manifesté une certaine inquiétude, une certaine crainte, puis une insatisfaction de plus en plus prononcée. Au milieu des années quatre-vingt,

plusieurs s'en disent mécontents, en colère et même exaspérés. Récemment, certains chercheurs observent que le «manque» de temps s'apparente de plus en plus à un agent de stress ou stressé. Par contre, on trouve également des enseignants qui ne semblent pas affectés à ce point par le «manque» de temps: ils ne s'en plaignent pas ou, en tout cas, ils le vivent autrement que dans les termes évoqués ci-dessus.

Plusieurs types de réactions sont donc susceptibles de se produire et la gamme des mots et notions servant à les décrire est aussi fort étendue. Parmi ceux-là, nous retenons deux modalités qui nous semblent représenter les réactions les plus fréquemment rapportées par les enseignants, soit le **mécontentement** et le **stress**. Il faut cependant s'efforcer aussi de couvrir dans un contexte exploratoire qui ne vise pas à porter un diagnostic, mais à éclairer une situation, l'ensemble de la réalité associée au «manque» de temps. Au total donc, trois variables dépendantes sont en jeu:

- le **mécontentement**, variable définie simplement comme «un sentiment pénible chez une personne, d'être frustré-e de ses attentes; insatisfaction, déplaisir, malaise» (Petit Robert, 1992). C'est le genre de réaction qui, sans être excessive, fait partie de l'univers familier des individus et leur permet de se positionner face au «manque» de temps. Il s'agit par ailleurs d'un sentiment qui est lié à une situation ponctuelle, plus ou moins passagère, comportant parfois une ouverture vers la recherche de solutions.
- le **stress**, variable définie selon les termes issus des travaux de Hans Selye, comme «une réponse physiologique et/ou psychologique d'une personne à une situation qui égale ou excède sa capacité d'adaptation» (Houle et Tissot, 1989, p.6). Il s'agit d'une réaction dont on connaît mal l'étendue dans le contexte actuel (Carpentier-Roy, 1992), mais dont la définition présente permettra aux individus qui réagissent de manière plus forte que de manière mécontente, de se démarquer des autres et d'exprimer ce qu'ils éprouvent eu égard au fait qu'ils vivent un «manque» de temps.
- une variable qui comporte plusieurs facettes signifiant que le «manque» de temps ne touche pas l'individu, qu'il ne l'affecte pas, qu'il **n'a pas de problème** avec le «manque» de temps. Il s'agit d'une position qui sous-entend ou une certaine résignation, ou une certaine négation, ou une certaine habileté à s'en sortir, ou une certaine assurance, ou une certaine impuissance devant les conditions de travail. Lors

de notre enquête préliminaire, plusieurs enseignants se sont ainsi exprimés en clarifiant leur pensée à partir d'idées et de sentiments tels que ceux-ci.

- une variable signifiant que l'individu se situe dans un univers autre que ceux évoqués ci-dessus, soit toute **autre réaction** d'une personne devant le «manque» de temps.

Notre étude comprend donc quatre variables dépendantes susceptibles d'être influencées par les variables indépendantes décrites ci-dessous.

3.2.2 Les variables indépendantes en jeu

Dans le rapport au temps de travail, deux versants sont concernés, soit l'externe et l'interne. Le versant externe est marqué par la définition des tâches qui constituent le travail enseignant, tandis que le versant interne est constitué des caractéristiques individuelles de l'enseignant.

•Les variables indépendantes liées au versant externe du temps de l'enseignant

Les variables indépendantes liées au temps prescrit recouvrent deux types de réalités: le calcul des heures et des minutes prévues pour les activités et les tâches de l'enseignant, et le contenu lui-même de la tâche d'enseignement.

I-Le cumul du temps des activités privées et des tâches scolaires

- le temps de l'enseignement (nombre de périodes par cycle);
- le temps des tâches connexes à l'enseignement (planification, préparation de matériel d'accompagnement et de matériel pédagogique, corrections);
- le temps des occupations privées (les enfants; la routine; l'individu lui-même; l'enseignant globalement parlant);
- le temps des tâches auxiliaires (encadrement, récupération, surveillances);
- le débordement du temps des tâches scolaires sur le temps privé.

II-Les composantes du temps d'enseignement

- la matière principalement enseignée;
- le ou les degrés enseignés (1 à 5);

- le nombre total d'élèves;
- la composition des groupes d'élèves (élèves forts; moyens; faibles);
- le secteur d'appartenance des élèves (régulier; accueil; cheminement particulier)
- la familiarité avec la matière enseignée.

• Les variables indépendantes liées au versant interne du temps de l'enseignant

Les variables indépendantes renvoient aux éléments constitutifs du cadre de référence intime de l'individu. Ces éléments peuvent être regroupés sous les cinq angles suivants: sociodémographique, rythme de vie et de travail, expérience de vie et d'enseignement, sociopsychologique et conceptuel.

I- Sous l'angle **sociodémographique**, le rapport au temps est influencé par les variables suivantes:

- le lieu de travail et de résidence (au point de vue géographique);
- le statut civil (seul; en couple);
- le statut familial (nombre et âge des enfants).

II- Sous l'angle **du rythme de vie et de travail**, nous avons retenu des éléments dont certains sont habituellement mis en cause par les chercheurs; il s'agit du sexe et de l'âge des sujets. D'autres témoignent de son propre rythme d'action; d'autres encore rendent compte de certaines conduites attendues en référence au temps prescrit. En relation avec le problème qui nous préoccupe, les variables suivantes sont donc susceptibles d'être impliquées:

- le sexe;
- l'âge;
- la vitesse d'exécution d'une tâche;
- la rigidité dans l'organisation du temps;
- la ponctualité;
- le mode de planification des activités privées en général;
- les moments les plus efficaces;
- les moments de fatigue.

III-Sous l'angle de l'**expérience de vie et d'enseignement**, certains éléments renvoient au passé, à l'histoire de l'individu, aussi bien au plan privé qu'au plan professionnel. Des faits ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de son cadre de référence, et à ce titre, ils sont susceptibles d'intervenir dans le vécu actuel du temps de travail et de la vie en général. Plus ou moins consciemment, l'enseignant s'y réfère dans la mise en place de son enseignement, à travers les connaissances dont il dispose concernant sa matière, les comportements des élèves, les théories d'apprentissage, l'organisation de son travail. Le rapport au temps devrait porter la marque de ces événements.

Au plan privé, nous retenons donc les variables suivantes:

- le milieu de vie de l'enfance;
- le mode de planification du travail pendant les études.

Au plan professionnel, les variables suivantes sont retenues:

- la formation;
- le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement au secondaire;
- l'enseignement à d'autres ordres d'enseignement;
- les grilles-horaires;
- la matière principalement enseignée.

IV-Sous l'angle **sociopsychologique**, le rapport au temps se réfère à des caractéristiques qui, de près ou de loin, aux yeux de l'individu, contribuent à la réalisation de ses tâches. Il s'agit des **motifs** qui principalement lui permettent de s'expliquer au sujet des composantes de son travail ou des éléments de sa vie qui lui tiennent à coeur. La théorie nous apprend que ces motifs renvoient habituellement aux effets des gestes posés. Certains des éléments compris dans ce groupe relèvent du versant externe et d'autres du versant interne.

Les variables de ce groupe jouent donc un double rôle. D'une part, elles permettent d'expliquer les variations susceptibles de se produire au niveau des réactions des enseignants. D'autre part, du fait qu'elles relèvent d'aspects importants à leurs yeux, de la tâche d'enseignement, ces variables sont susceptibles d'indiquer dans quelle

mesure les réactions relèvent de l'un ou l'autre versant du temps d'enseignement. Dans cette double perspective, nous retenons des variables indépendantes associées:

- aux exigences du versant externe du temps d'enseignement (compléter le programme, par exemple);
- aux pratiques enseignantes (se réorganiser, par exemple);
- aux effets personnellement ressentis (la responsabilité, par exemple).

V-Sous l'angle des **conceptions** susceptibles d'influencer le rapport au temps, deux types de variables indépendantes sont considérées. Chez l'enseignant, par exemple, ce rapport repose sur une certaine conception du temps et du temps scolaire, tributaire de celle qui guide l'institution ou d'une autre qui lui est propre, d'une part. S'y greffe d'autre part une certaine conception du travail enseignant. À travers les tâches accomplies au jour le jour, l'enseignant témoigne en effet de ses options concernant l'enseignement, l'apprentissage, les rôles respectifs de l'enseignant et des élèves. En fait, le rapport au temps du travail enseignant renvoie aux principaux courants de pensée concernant les pratiques enseignantes.

Ces conceptions sont susceptibles d'influencer les réactions vécues face au «manque» de temps et d'indiquer la source des variations externes ou internes. Les variables retenues dans ce groupe sont donc:

- la conception du temps;
- la conception de l'enseignement.

La figure suivante 3.1 résume les variables indépendantes en jeu dans notre étude du rapport au temps chez les enseignants.

LE RAPPORT AU TEMPS	LES VARIABLES INDÉPENDANTES	
LE VERSANT EXTERNE	I- <u>Le cumul du temps</u>	le temps de l'enseignement le temps des tâches connexes le temps des tâches auxiliaires le temps des occupations privées le débordement du temps scolaire
	II- <u>Les composantes</u>	la matière principalement enseignée le ou les degrés enseignés le nombre total d'élèves la composition des groupes d'élèves le secteur d'appartenance des élèves la familiarité avec la matière
LE VERSANT INTERNE	I- <u>Sociodémographique</u>	le lieu de travail et de résidence le statut civil le statut familial
	II- <u>Rythme de vie et de travail</u>	le sexe l'âge la vitesse d'exécution d'une tâche la rigidité face au temps la ponctualité le mode de planification privée les moments les plus efficaces les moments de fatigue
	III- <u>Expérience</u>	le milieu de vie de l'enfance le mode de planification étudiante la formation l'enseignement au secondaire les grilles-horaires la matière principalement enseignée
	IV- <u>Sociopsychologique</u>	les exigences du versant externe les pratiques enseignantes les effets personnellement ressentis
	V- <u>Conceptions</u>	la conception du temps la conception de l'enseignement

Figure 3.1 Les variables indépendantes en jeu dans l'étude du rapport au temps selon leur appartenance au versant externe et au versant interne du temps des tâches

3.3. L'INSTRUMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES

Rappelons que la collecte des données nécessaires à la présente étude s'effectue principalement à l'aide d'un questionnaire écrit. Nous avons élaboré le questionnaire en relation avec notre objet de recherche et en vue de réaliser les objectifs spécifiques qui s'y rattachent. Nous en rendons compte dans la prochaine section.

3.3.1 L'élaboration du questionnaire

Nous avons élaboré notre instrument en recourant à plusieurs sources. Nous disposons d'abord des données recueillies au cours de notre enquête préliminaire et de celles fournies par notre propre cadre de référence. Nous nous sommes inspirée à certains égards du questionnaire validé par Grossin (1974) et intitulé «Les temps de la vie quotidienne» (p. 395-405).

Nous avons bénéficié de la collaboration de quatre enseignantes chevronnées qui nous ont fourni des indications précieuses concernant le vécu du temps en classe et en dehors de la classe. Ces enseignantes étaient assez familières avec notre problématique puisqu'elles oeuvraient dans l'école où se sont d'abord manifesté les difficultés face à l'organisation du temps des enseignants.

Une version provisoire de l'instrument a ensuite été soumise à deux experts dans le domaine. Leurs suggestions et commentaires ont permis d'effectuer des modifications pertinentes en vue de produire une version finale améliorée. Au total, l'instrument a exigé le développement de trois versions. Nous croyons utile de rappeler brièvement le cheminement qui a conduit à la version finale de notre instrument. Par la suite, nous en présentons le cadre de référence.

- Cheminement contribuant à l'élaboration du questionnaire

L'élaboration du questionnaire a été faite grâce à la collaboration d'enseignantes en Mathématiques, Français langue maternelle et Anglais langue seconde des deux cycles du secondaire. Cette collaboration s'est étendue de la fin juin à la fin d'août

1994. Une première rencontre a permis d'explorer les diverses réactions éprouvées face au «manque» de temps prescrit pour faire le travail comme le souhaiteraient les enseignants. Puis, nous leur avons fourni une première version de l'instrument, de même que des informations théoriques à propos du malaise des enseignants face au «manque» de temps. Une journée entière de discussion à partir de cette première version a eu lieu par la suite. L'enregistrement des discussions nous a permis d'élaborer une seconde version et de la leur soumettre. Leurs corrections et commentaires nous ont permis d'élaborer enfin une troisième version, qui en décembre 1994, s'est avérée assez définitive.

La contribution des enseignantes a marqué jusqu'à un certain point, la forme du questionnaire (les enseignantes ont l'habitude des «sondages», disent-elles) et la formulation de certains énoncés. Elle est particulièrement manifeste dans la précision des tâches connexes et du contexte du «manque» de temps. À ce dernier sujet, elles ont suggéré que les imprévus étaient en fait des événements déclencheurs qui entraînaient éventuellement le «manque» de temps et les réactions négatives qui s'en suivent. Celles-ci surviennent, soit parce que les événements sont fréquents (par exemple, questions des élèves) ou parce qu'ils sont intenses (par exemple, comportements perturbants de la part des élèves). Nous avons pu ainsi dégager les événements les plus souvent mis en cause dans ce contexte.

Ce sont elles aussi qui ont identifié, appuyant ainsi la théorie, le lieu précis de leurs frustrations devant le «manque» de temps: c'est dans le fait de devoir omettre tel aspect de leur travail, de le mettre au rancart, faute de temps. Ce lieu est situé à la fois du côté institutionnel et du côté individuel du temps du travail. Par exemple, l'une est exaspérée de devoir recommencer continuellement telle ou telle partie du programme d'études plutôt que de progresser devant l'échéance prévue, tandis qu'une autre prend mal le fait que ce qu'elle a personnellement prévu de faire est ignoré, et qu'une autre encore est épuisée par les comportements perturbateurs de deux ou trois élèves dans tel groupe. Autrement dit, ces enseignantes ont alimenté la mise au point du contenu et de la formulation des énoncés des variables dépendantes et indépendantes liées au contexte des réactions découlant du «manque» de temps.

- Le cadre de référence de l'instrument servant à décrire le rapport au temps

L'étude du rapport au temps à partir des réponses à un questionnaire écrit suppose que l'instrument recouvre tous les aspects de ce rapport et qu'il permette un traitement susceptible de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche. L'élaboration du questionnaire renvoie à l'organisation des variables dépendantes et indépendantes sous forme d'énoncés donc simples et clairs. Il s'agit de colliger les réactions des enseignants face au «manque» de temps d'une part, et un certain nombre d'informations concernant les caractéristiques individuelles des individus et susceptibles d'expliquer les variations observées des variables dépendantes, s'il en est, d'autre part. Ces dernières renvoient aux réactions les plus courantes observées face au «manque» de temps, ainsi qu'on l'a vu plus haut tandis que les variables indépendantes se définissent à travers le double cadre de référence de l'enseignant, l'externe et l'interne.

a) Le versant externe

Le questionnaire permet de décrire les éléments relevant du versant externe du temps du travail enseignant. Il s'agit du temps de référence, à vivre aussi bien dans sa vie privée que dans sa vie professionnelle. Le temps privé comprend les occupations habituelles de la vie domestique, des soins personnels, des loisirs et des tâches scolaires, le cas échéant. Dans quelle mesure ces diverses occupations contribuent-elles au «manque» de temps lié au travail et aux réactions qui s'ensuivent? Le temps du travail enseignant est fait des heures et minutes qui y sont consacrées et des activités qu'il contient. Il comprend trois types de tâches: enseignement, tâches auxiliaires et tâches connexes.

La description du temps de la tâche d'enseignement, tâche principale, est particulièrement importante; il s'agit de préciser la ou les matières enseignée (s), les élèves impliqués, leur degré, leur nombre, leur type, leur regroupement. La durée de cette tâche relève directement d'une prescription du régime pédagogique. Selon qu'il s'agit d'une matière comptant tel ou tel nombre d'unités/heures par année, soumise à un examen ministériel ou non, obligatoire pour l'obtention du diplôme ou non, les pressions dues au «manque» de temps sont ressenties plus ou moins fortement. Si le

temps «manque» à tel point que les exigences du régime pédagogique sont mises en péril, on peut se demander si l'une ou l'autre composante de cette tâche peut expliquer la réaction suscitée. Est-ce la matière? Le fait qu'il s'agit d'un nouveau programme d'études? Le nombre d'élèves? Leur secteur d'appartenance? Quelle composante de cette tâche est susceptible d'exercer des pressions telles que l'enseignant aux prises avec elle manifeste telle ou telle réaction?

Le temps des tâches auxiliaires (encadrement, récupération, surveillances) représentent un peu plus du tiers du temps de présence de l'enseignant auprès des élèves, soit près de dix heures par semaine. En particulier depuis 1988, l'encadrement et la récupération directement associés à l'apprentissage des élèves totalisent 2 heures 55 minutes. Ce temps est découpé, minuté, de telle sorte que beaucoup d'enseignants ont l'impression de «perdre» du temps, c'est-à-dire de l'occuper plus ou moins efficacement. Jusqu'à quel point le temps de ces tâches influence-t-il les réactions liées au «manque» de temps?

La description du temps des tâches connexes (planification, préparation corrections), le lieu et le ou les moment (s) où elles se réalisent, est utile parce qu'elle permet de saisir leur poids sur l'ensemble du rapport au temps et en particulier sur le temps privé. En principe, cette partie de la tâche d'enseignement représente huit heures par semaine, que ce travail ait lieu à l'école ou non. Il s'agit d'un acquis lié aux conditions de travail et qui remonte au décret de 1967. Il semble que l'accumulation des exigences administratives et pédagogiques et la mise en place de certains projets éducatifs contribuent au fait que ces tâches requièrent beaucoup plus que les huit heures qui sont théoriquement prévues pour les accomplir. Le vécu du temps de ces tâches contribue-t-il aux réactions liées au «manque» de temps?

b) Le versant interne

Le questionnaire doit permettre également de décrire les éléments constitutifs du versant interne du temps des enseignants, c'est-à-dire le cadre auquel l'enseignant se réfère plus ou moins consciemment dans l'accomplissement des tâches liées à son travail. Ces éléments concernent la personne dans toute son individualité, privée et professionnelle, vivant le présent en référence à son passé et à son futur, plus ou moins

lointains. Il s'agit d'une personne qui se définit à partir de ses caractéristiques biologiques, sociales, sociopsychologiques, professionnelles, de même qu'à partir de ses conduites et de ses idées ou conceptions.

À propos des conduites individuelles, rappelons que nous sommes particulièrement intéressée par les réactions, variable dépendante de notre étude, et qu'ainsi il n'en est pas fait état dans la présente section. Nous sommes aussi préoccupée par les stratégies qu'utilisent les enseignants dans l'organisation de leurs tâches, y compris pendant leur enseignement¹.

Au plan biologique

Une personne est caractérisée par son appartenance sexuelle, son âge et ses rythmes. Ces éléments sont susceptibles d'influencer son rapport au temps, de la démarquer des autres en regard des réactions éprouvées face au «manque» de temps. Habituellement, l'effet de l'appartenance sexuelle sur le temps de travail est moins évident. Dans le cas du rapport au temps, il apparaît important de s'en assurer de même que de l'effet de l'âge des individus. Selon David et Payeur (1993), chez les enseignants québécois, un effet de cohorte (dû à l'âge) lié aux problématiques domestiques subsiste. Les rythmes de vie et de travail sont également à prendre en considération, tels que repérables à travers certaines conduites conformes ou non à la conception rationnelle du temps. Ces rythmes, on le sait, jouent un rôle fondamental dans le rapport au temps. On peut donc penser que les réactions qui découlent du «manque» de temps au travail sont susceptibles d'en dépendre.

Au plan social

Il est acquis que le fait de vivre (ou d'avoir vécu) dans tel ou tel contexte géographique, de parcourir de plus ou moins grandes distances pour se rendre au travail, de vivre seul ou non, d'avoir des enfants ou non, de tel et tel âge, d'avoir telle ou telle occupation autre que la famille et le travail, sont des éléments susceptibles d'influencer le rapport au temps de travail. Le calcul et la répartition du temps entre

¹ Ces variables étant difficilement accessibles dans le cadre d'un questionnaire écrit, nous les explorons plutôt dans le cadre de l'entrevue.

chacune de ces occupations est en relation étroite avec le temps du travail. Il s'agit de temps sociaux qui se chevauchent ici. Ne peut-on penser que les réactions négatives engendrées par le «manque» de temps au travail sont associées de près ou de loin au type d'insertion de la personne dans la société? Ceux qui ont des enfants réagissent-ils différemment de ceux qui n'en ont pas? Ceux qui vivent seuls réagissent-ils différemment de ceux qui vivent en couple? Ceux qui vivent en ville réagissent-ils différemment de ceux qui vivent à la campagne?

Au plan sociopsychologique

L'individu se caractérise à travers ses attitudes, ses valeurs, ses opinions, ses motivations. Dans le cas qui nous occupe, il est important d'obtenir des données concernant ces éléments, en particulier les motifs qui l'inspirent principalement au travail. Selon la théorie, les motifs qui guident plus ou moins consciemment l'individu dans l'accomplissement de ses tâches témoignent des orientations fondamentales du temps de son travail. Ces informations sont susceptibles ainsi de mettre en évidence les éléments qui sont contraints et qui sont sans doute à la source des réactions éprouvées devant le «manque» de temps. Ne peut-on penser que, chez les enseignants, de telles données sont de nature à situer le problème vécu dans le rapport au temps du côté externe ou interne?

Au plan professionnel

L'individu est aussi caractérisé par la formation qu'il a reçue et par le ou les diplôme(s) qu'il détient. Chez l'enseignant, il s'agit habituellement d'une formation dans l'une ou l'autre des matières enseignées au secondaire. Au Québec, depuis une quinzaine d'années, en raison des restrictions budgétaires et des conditions de travail existantes, des enseignants sont parfois contraints d'enseigner plus d'une matière, ou encore d'enseigner dans un domaine plus ou moins lié à leur formation. Ne peut-on penser qu'une telle situation est de nature à créer un certain malaise, voire des réactions négatives, devant l'obligation d'avoir à s'appropriier des savoirs et des méthodologie nouvelles, souvent sans préavis?

De plus, l'expérience acquise dans l'enseignement en général, dans l'enseignement au secondaire en particulier, dans la matière principalement enseignée,

avec les différents modes d'organisation des tâches représentés par la grille-horaire, donne à penser que les réactions liées au «manque» de temps sont susceptibles d'y être associées. On se souviendra qu'à l'origine de notre recherche se trouvait cette préoccupation à propos de la grille-horaire et de la durée idéale des périodes d'enseignement, situation qui en a irrité plus d'un à l'époque. Est-ce que les réactions sont les mêmes chez les individus ayant plus ou moins d'expérience d'enseignement? Ou d'enseignement au secondaire? Est-ce que le fait de changer plus ou moins souvent de grille-horaire contribue aux réactions? Les réactions que suscite le «manque» de temps, et partant le problème qui y est associé, sont-elles susceptibles d'être influencées par le fait que l'expérience dans la matière principalement enseignée fait défaut?

Au plan des idées ou des conceptions

Le rapport qu'une personne établit avec le temps de son travail dépend, dans une certaine mesure, de la conception rationnelle du temps des activités. Chez l'enseignant, on peut penser que cette conception est fortement intériorisée et qu'elle colore l'ensemble de son rapport au temps. Il se peut par ailleurs que l'individu en ait une compréhension qui lui est propre. On peut se demander dans quelle mesure une telle conception du temps et des activités qui y sont liées, entretient des liens avec les réactions que suscite le «manque» de temps en classe².

3.3.2 La structure et l'organisation du questionnaire

Le «Questionnaire sur le vécu du temps de travail», reproduit à l'Appendice B, compte 23 pages. La page couverture comporte un texte invitant les enseignants à répondre au questionnaire et précisant les objectifs de la recherche et les garanties habituelles concernant la confidentialité des réponses. Un espace permettant d'inscrire un code chiffré est prévu. Ce code permet éventuellement de traiter les réponses³.

² Il est vrai que certaines données liées à l'individu pris sous son angle sociopsychologique sont susceptibles d'éclairer ses conceptions du travail enseignant, et qu'à ce titre le questionnaire écrit peut y contribuer, ainsi qu'on le verra plus loin. Mais il est vrai aussi que ce genre d'informations est davantage accessible dans le cadre de l'entrevue que nous avons prévue, et dont les résultats seront présentés dans le cadre de travaux ultérieurs.

³ Il permet en outre de communiquer éventuellement avec les sujets sélectionnés pour l'entrevue.

L'instrument comprend trois parties soit 84 questions au total. La plupart du temps, le sujet doit cocher la case correspondant à sa réponse parmi celles qui sont proposées. À chaque fois que la situation l'exige, un court texte placé entre parenthèses après la question clarifie ou explicite celle-ci. Certaines questions exigent que le sujet inscrive une réponse sur un tiret, ou qu'il précise sa pensée sur des tirets prévus à cette fin.

La première partie comportant 57 questions de même que la troisième partie comportant seize questions visent à recueillir des données en relation avec les variables indépendantes et à décrire ainsi les caractéristiques individuelles. La seconde partie comportant onze questions est consacrée aux variables dépendantes. À la fin de chacune des parties, un espace est prévu pour que les sujets puissent faire part de leurs commentaires et remarques s'ils le désirent. La dernière page est réservée aux commentaires et remarques des sujets sur l'ensemble du questionnaire et sur l'ensemble de la situation problématique. Finalement, un encadré permet aux sujets d'indiquer les modalités de communication des résultats.

Partie I

La Partie I, dont les items sont numérotés de 1 à 57 inclusivement, permet de recueillir les caractéristiques personnelles et professionnelles des individus, en tenant compte du temps en général et du temps des tâches scolaires aussi bien passées que présentes. Il s'agit là des principales variables indépendantes de notre étude.

Cette partie comprend trois sections. La première s'intéresse à l'individu au plan sociodémographique (1-6), à ses occupations quotidiennes (7), et un groupe de sept questions touchant le passé, en particulier son enfance (8-14). La seconde section porte sur les caractéristiques associées à sa profession, en rapport avec les activités passées qui y sont associées: la formation (15-18), l'expérience dans l'enseignement (19-21) et l'expérience des grilles-horaires (22-24). Dans ce dernier cas, nous avons voulu connaître la réaction de l'individu face aux changements de grille-horaire vécus antérieurement, le cas échéant.

La troisième section est constituée de cinq blocs de questions sur le temps des tâches constitutives du travail enseignant (26-57). Un premier bloc veut décrire les composantes de la tâche d'enseignement (26-34). Le second veut décrire les tâches d'encadrement, de récupération et de surveillances (35-40). Puis, les trois blocs suivants s'intéressent aux tâches connexes (dix-sept questions) à l'enseignement: planification (41-46), préparation de matériel d'accompagnement et de matériel pédagogique (47-51), correction (52-55). Cette première partie se termine par deux questions portant sur le débordement ou l'empiétement du temps scolaire sur le temps privé (56), et sur la réaction de l'individu à ce sujet (57). Cette partie du questionnaire comprend deux questions ouvertes dont l'une (29) porte sur la grille-horaire des groupes particuliers (le cas échéant), et l'autre (39) s'intéresse aux activités éducatives à caractère informel dans lesquelles s'implique l'individu.

Il faut mentionner que certaines questions visent à recueillir des informations supplémentaires susceptibles d'appuyer ou d'éclairer des résultats. C'est le cas de la question 5 liée à l'âge des enfants; des questions 8, 9, 11 à 14 concernant le temps de l'enfance; des questions 16, 17 et 18 liées à la formation académique; des questions 21, 22, 24, 25, liées à l'expérience; des questions 28, 29, 31, 32, 34 liées à la tâche d'enseignement; des questions 35 à 40 inclusivement, liées au temps des tâches auxiliaires; des questions 42 à 46, liées au temps de planification; des questions 49 à 51 liées au temps de préparation; des questions 53 à 55, liées au temps de correction; la question 57 concernant les réactions liées à l'empiétement du temps scolaire sur le temps privé (56).

Partie 2

La Partie 2 est constituée des questions de 58 à 73 inclusivement; elle comprend sept blocs de deux questions chacun et une question ouverte. La première question de chaque bloc permet de décrire les réactions des enseignants face au «manque» de temps qui se produit en classe selon différentes circonstances (mécontentement, stress, ne crée pas de problème, autre réaction). Les questions numérotées 58, 60, 62, 65, 67, 69 et 71 représentent ainsi les variables dépendantes. La consigne veut que le sujet ne coche qu'une seule case. Dans le cas où l'énoncé autre réaction est choisi, un tiret est prévu permettant au sujet de préciser sa pensée.

La seconde question de chacun des sept blocs permet de récolter des données concernant les motifs invoqués à l'appui de la réaction. Les questions numérotées 59, 61, 64, 66, 68, 70 et 72 représentent des variables indépendantes permettant d'établir l'orientation du décalage établi dans le rapport au temps, s'il y a lieu. À moins d'une consigne indiquant le contraire, une seule réponse parmi celles qui sont proposées est permise. Un tiret est prévu dans le cas où autre élément est choisi, permettant au sujet de préciser sa pensée. Cette partie se termine par une question ouverte (73) au sujet de la notion «perdre du temps» en classe, dans la suite de celle qu'à développée Grossin (1974) et que nous présentons un peu plus loin. Il faut noter que la question 63 concernant le type de difficulté d'apprentissage impliqué dans le «manque» de temps veut recueillir une information susceptible d'appuyer ou d'éclairer des résultats.

La Partie 3

La Partie 3, constituée des questions 74 à 84 inclusivement, permet de distinguer les individus quant à leur rythme de vie, leur façon d'organiser et de vivre le temps en privé et en général, dans le passé et actuellement. Il s'agit d'obtenir des appréciations sur leurs conduites en relation avec la conception rationnelle du temps. La plupart des questions sont de celles adaptées du questionnaire élaboré par Grossin (1974). Ainsi, des éléments tels que la méthode de travail autrefois, (74-75), la vitesse d'exécution d'une tâche (76), l'attitude plus ou moins rigide devant l'imprévu (77), les moments d'efficacité (78-80) ou la fatigue (79), l'estimation du temps (81), la ponctualité (82), le mode de planification privé (83) et l'idée de «perdre du temps» (84) sont susceptibles d'expliquer des variations éventuelles sur les variables dépendantes. Par exemple, des faits tels que celui de travailler plus ou moins vite que d'autres, d'être plus ou moins ponctuel, d'avoir acquis telle ou telle méthode de travail au cours des études ou de planifier à plus ou moins long terme influencent-ils les réactions des sujets interrogés?

Cette troisième et dernière partie du questionnaire se termine par une question adaptée de Grossin (1974) au sujet de la «perte de temps». Il semble en effet que la conception du temps s'exprime à travers certaines expressions toutes faites. Par exemple, certains croient que «le temps, c'est de l'argent». C'est ainsi que le chercheur a recueilli des données liées à l'expression «perdre du temps».

Il en a dégagé la catégorisation suivante:

- Idée d'oisiveté: inactivité; bavardage;
- Idée d'improductivité: activité qui ne rapporte rien; dérangement et attentes; loisirs;
- Idée de désintérêt: faire ce qui ne plaît pas; s'ennuyer; se renfermer;
- Mise en cause de l'expression «perdre son temps» (p. 406).

Chez les enseignants comme chez tout individu, le rapport au temps est sans doute influencé par une telle notion, fortement intériorisée, qu'un «manque» se produit parce que du temps s'est perdu eu égard au temps qui était prévu. On peut aussi penser que les réactions des individus au «manque» de temps sont susceptibles d'être en lien avec une telle notion, selon la signification qu'elle peut revêtir. On peut aussi penser qu'une telle catégorisation est susceptible d'indiquer l'orientation, externe ou interne, des réactions. C'est ainsi que nous avons formulé une question (84) à partir du dépouillement des données liées au concept «perdre son temps» tel que fourni par Grossin (1974: voir Appendice C). Finalement, il faut noter que les questions 74, 78, 80 et 81 visent à recueillir des informations supplémentaires susceptibles d'éclairer des résultats.

3.4 LA POPULATION À L'ÉTUDE

La population visée par notre étude est celle des enseignants appartenant aux deux cycles de l'ordre secondaire public, francophone, catholique, du système d'éducation du Québec. Il s'agit principalement des enseignants à temps plein, et des enseignants à temps partiel, mais dont la tâche représente au moins 75% d'une tâche complète. Leurs élèves appartiennent aux secteurs régulier ou non-régulier (accueil; cheminement particulier continu ou temporaire). La constitution de la population s'avère par ailleurs une démarche fortement dépendante de l'accueil des milieux envers l'étude elle-même.

Compte tenu du caractère exploratoire de notre étude d'une part, et du rôle présumé de certaines variables indépendantes, en particulier celles qui touchent l'influence du milieu environnant au plan géographique et au plan des problématiques sociales qui s'y rattachent, il nous a semblé important que notre échantillon comporte

des enseignants œuvrant en région et à la ville. Notre population fut donc recrutée en Abitibi-Témiscamingue et à Montréal, dans le premier cas parce qu'il s'agit de notre région d'appartenance et que l'accueil envers notre étude était en général assez favorable, et dans le deuxième cas en raison des besoins évoqués ci-haut.

Ces critères étant établis *a priori*, le choix des milieux spécifiques relève principalement du fait que certaines écoles accueillent uniquement des élèves de premier cycle, d'autres uniquement des élèves de deuxième cycle et d'autres des élèves des deux cycles. Finalement, il est important que les écoles choisies représentent un nombre d'enseignants suffisant, permettant l'exploration du rapport au temps dans son ensemble, sans par ailleurs prétendre à l'habituelle généralisation des résultats.

3.4.1 Le choix des écoles en Abitibi-Témiscamingue

Dans la région d'Abitibi-Témiscamingue, la population ayant accepté de prendre part à la recherche comporte deux commissions scolaires et trois écoles. Au départ, il était prévu que la population comporterait une seule commission scolaire et deux écoles, l'une de premier cycle (ÉCOLE 1), et l'autre de deuxième cycle (ÉCOLE 2). Des difficultés liées à la collecte des données dans l'école de premier cycle (ÉCOLE 1) nous ont obligée à recruter des sujets dans une autre commission scolaire où une école de premier cycle était accessible (ÉCOLE 3).

Nous avons choisi de sensibiliser les responsables des milieux aux objectifs de notre recherche en les rencontrant personnellement. Notre demande a été bien accueillie et nous avons été assurée du support technique nécessaire deux fois sur trois.

Dans l'ÉCOLE 1, notre demande a en effet reçu un accueil peu empressé de la part de la direction de même qu'un accueil poli de la part des instances syndicales, et ce en février 1995, malgré des efforts de toutes sortes amorcés dès l'automne 1994.

L'accueil de l'ÉCOLE 2 nous était acquis depuis quelques années déjà. C'est grâce à la collaboration de la direction de cette école que nous avons reçu l'autorisation de la

commission scolaire concernée et de l'acquiescement du Comité d'orientation de l'école. Nous avons également reçu l'appui formel des instances syndicales.

Finalement, dans l'ÉCOLE 3, après s'être assurée des retombées possibles pour le milieu, de l'autorisation de la commission scolaire et de l'acquiescement du Comité de participation, la personne responsable s'est empressée de nous faciliter la tâche, en dépit du fait que la démarche se présentait de manière inattendue. La composition de l'échantillon d'Abitibi-Témiscamingue apparaît à la figure 3.2 présentée dans la section suivante.

3.4.2 Le choix des écoles à Montréal

Dans la région de Montréal, nous avons entrepris nos démarches auprès du Comité de recherche de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal et de l'Association des directions d'école de Montréal à la fin de novembre 1994. Nous avons finalement reçu une réponse favorable de la part de la CECM de même que les informations nécessaires, après des démarches téléphoniques répétées de notre part, à la fin du mois de janvier 1995. Par la suite, nous avons acheminé notre demande aux directions des trois écoles susceptibles de répondre à nos besoins. Ces dernières ont bien accueilli notre projet et nous ont assurée du support technique nécessaire.

Des difficultés liées à la collecte des données dans l'ÉCOLE 4 nous ont cependant obligée à nous adresser à une autre commission scolaire où nous avons pu recruter des sujets oeuvrant dans une école de premier cycle. Cette démarche nous a ainsi permis de disposer d'un nombre de sujets semblable à celui des sujets d'Abitibi-Témiscamingue.

La figure suivante 3.2 ci-dessous représente la composition de cet échantillon. On voit que la population de notre l'étude est répartie dans sept écoles, dont une seule accueille des élèves des deux cycles et que dans cinq écoles sur sept, la journée est divisée en périodes de 75 minutes. L'ensemble compte 463 sujets, dont 240 proviennent d'Abitibi-Témiscamingue et 223 de Montréal.

Milieu	ÉCOLE	Structure	Grille-horaire*	N
Abitibi-Témiscamingue	1	1e cycle	5/4/9	79
	2	2e cycle	75/4/9	107
	3	1e cycle	75/4/9	54
				<u>240</u>
Montréal	4	1er et 2e cycle	75/4/9	100
	5	1er cycle	60/5/6	30
	6	2e cycle	75/4/9	63
	7	1er cycle	60/5/6	30
Total				<u>223</u>
				<u>463</u>

Figure 3.2 Composition de la population de notre étude
 *75/4/9 = par jour: 4 périodes de 75 minutes, cycle de 9 jours
 60/5/6 = par jour: 5 périodes de 60 minutes, cycle de 6 jours

3.5 LA COLLECTE DES DONNÉES

La collecte des données à l'aide du questionnaire s'est déroulée entre le 6 février 1995 et le 22 mars 1995. Voici les conditions de passation du questionnaire dans chacun des milieux concernés par notre étude.

3.5.1 Passation du questionnaire

Le choix du moment de passation du questionnaire relève d'abord et avant tout de la direction des écoles qui s'appuie sur le calendrier scolaire⁴. La collecte s'est effectuée

⁴ La collecte, en Abitibi-Témiscamingue et à Montréal, s'est insérée dans le cadre des congés de février et mars (9 jours ouvrables) comprenant sept jours habituellement prévus au calendrier scolaire, et 2 jours supplémentaires correspondant à l'application des mesures administratives liées aux coupures salariales ponctuelles qui affectaient le système d'éducation en 1995.

auprès de sujets volontaires. Dans chaque école, une personne, le plus souvent la secrétaire de la direction, était chargée de nous fournir le support nécessaire.

En prévision du traitement des données et en vue d'assurer l'anonymat des sujets, nous avons attribué un code chiffré à chaque sujet, nous l'avons reporté dans un espace prévu à cette fin à la page 2 du questionnaire de même que sur l'enveloppe dans laquelle il était inséré. Nous avons demandé que ce code soit reporté sur la liste des enseignants, afin de pouvoir retracer éventuellement les sujets sélectionnés aux fins d'entrevue. Nous avons demandé de distribuer les questionnaires exclusivement aux enseignants à temps complet et, d'exclure les sujets suppléants, les sujets à temps partiel dont la tâche représentait moins de 75% d'une tâche complète et les sujets du secteur professionnel. Dans chaque école, nous avons remis le nombre d'enveloppes correspondant à la liste ainsi établie. Une enveloppe était déposée par la secrétaire dans le casier correspondant au code chiffré. À aucun moment, nous n'avons eu accès aux sujets eux-mêmes.

Nous avons agrafé à chaque enveloppe une feuille expliquant les directives touchant la passation du questionnaire, la façon d'assurer l'anonymat, l'entrevue à venir, et le dépôt du questionnaire. Le questionnaire complété devait être remis dans la même enveloppe cachetée et déposée dans une boîte laissée à cette fin au secrétariat. Dans chaque école, un rappel à mi-temps de l'échéance, a été fait.

En Abitibi-Témiscamingue, la collecte des données s'est déroulée en deux étapes, l'une en février et l'autre en mars. Ainsi, dans l'ÉCOLE 1, la collecte s'est déroulée du 5 au 13 février avec un rappel le 9 février. Dans l'ÉCOLE 2, la collecte s'est déroulée du 13 au 20 février avec un rappel le 16 février. Finalement, dans l'ÉCOLE 3, la collecte a été effectuée du 6 au 13 mars, avec un rappel le 9 mars.

À Montréal, la collecte des données s'est déroulée du 6 au 22 mars. Ainsi, dans les ÉCOLES 4 et 5, les questionnaires ont été déposés dans les casiers des enseignants le 6 mars, avec un rappel le 13 mars, avisant de la fin de la collecte pour le 15 mars. Dans l'ÉCOLE 6, la collecte s'est déroulée à partir du 8 mars, avec un rappel le 15 mars avisant de la fin de la collecte pour le 17 mars. Dans l'ÉCOLE 7, la collecte s'est effectuée du 13 au 22 mars, avec un rappel le 17 mars.

La figure 3.3 ci-dessous représente l'échéancier de la collecte des données de même que le nombre de répondants.

Milieu	ÉCOLE	Début	Rappel	Fin	N
Abitibi-Témiscamingue	1	5 février	9 février	13 février	18
	2	13 février	16 février	20 février	41
	3	6 mars	9 mars	13 mars	27
Montréal	4	6 mars	13 mars	15 mars	16
	5	6 mars	13 mars	15 mars	16
	6	8 mars	15 mars	17 mars	30
	7	13 mars	17 mars	22 mars	13
Total					161

Figure 3.3 L'échéancier de la collecte des données et le nombre de répondants

3.6 LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Dans la présente étude, le traitement porte sur les données fournies par le questionnaire. Les analyses statistiques ont été effectuées par un analyste-conseil du Service de consultation en analyse des données (SCAD) de l'Université du Québec à Montréal. Nous présentons ainsi le traitement exigé par ces analyses et les types d'analyse qui ont été effectuées, compte tenu des objectifs visés par notre recherche. Nous fournissons d'abord quelques informations concernant le dépouillement des données.

Rappelons que 161 questionnaires nous ont été retournés. Le dépouillement a permis de conserver les données fournies par 149 sujets ayant complété le questionnaire tel que demandé. Par la suite, l'entrée des données a été effectuée à l'aide du logiciel Excel, selon la codification établie et en tenant compte du fait que les sujets ont souvent outrepassé les consignes demandant de ne fournir qu'une seule réponse. Nous avons

pu mettre la codification à l'épreuve en soumettant le fichier des sujets de l'ÉCOLE 1, très tôt dans la démarche, au traitement nécessaire aux analyses de variance.

La figure 3.4 ci-dessous illustre la situation de la population dont les données ont été soumises au traitement statistique, en vue de la sélection des sujets d'entrevue et en vue de la réalisation des objectifs de la recherche.

Milieu	ÉCOLE	Structure	N	%
Abitibi-Témiscamingue	1	1e cycle	18 (79)	12,1
	2	2e cycle	35 (107)	23,5
	3	1e cycle	25 (54)	16,7
	sous-total		78 (240)	<u>52,3</u>
Montréal	4	1er et 2e cycle	16 (100)	10,7
	5	1er cycle	15 (30)	10,1
	6	2e cycle	28 (63)	18,8
	7	1er cycle	12 (30)	8,1
	sous-total		71 (223)	<u>47,7</u>
Total			149 (463)	100,0

Figure 3.4 La population dont les données sont valides

Le chiffre entre parenthèses correspond à la situation de la population préalablement à la passation du questionnaire. On voit que les sujets d'Abitibi-Témiscamingue, plus nombreux au départ (voir figure 3.2), sont aussi plus nombreux (52,3%) à répondre au questionnaire que les sujets de Montréal (47,7%). Il faut insister sur le fait que ces données contribueront à une étude de type exploratoire et qu'il a été constitué de manière volontaire. Il vise à dégager des pistes de travail, plutôt qu'à généraliser des résultats à l'ensemble des enseignants de l'ordre secondaire du Québec.

L'entrée des données provenant des sujets d'Abitibi-Témiscamingue (78) a été confiée à une assistante tandis que celle provenant des sujets de Montréal (71) a été confiée à une seconde assistante. Nous avons contrôlé, avec chacune d'elles, à deux reprises, l'entrée des données concernant chaque milieu de recherche. Finalement, avec l'une d'elles, nous avons effectué une dernière vérification du fichier comprenant les données fournies par les 149 sujets.

Ce fichier a été transmis au SCAD où les analyses appropriées ont été effectuées en vue de chercher à expliquer les différences observées sur les variables dépendantes.

3.6.1 Le traitement des variables dépendantes

Le traitement des variables dépendantes renvoie à la Partie 2 du questionnaire, plus précisément aux questions Q58, Q60, Q62, Q65, Q67, Q69 et Q71 portant sur les réactions au «manque» de temps: mécontentement, stress, ne crée pas de problème, et autre réaction. Contrairement à la consigne, plusieurs sujets ont fourni plus d'une réponse parmi les quatre qui leur étaient suggérées:

A: mécontentement; **B:** stress; **C:** ne crée pas de problème; **D:** autre réaction

Il s'agit d'une minorité de sujets ainsi qu'on le verra au chapitre suivant où il en sera discuté de manière plus précise. Il a donc été nécessaire, afin de pouvoir traiter statistiquement les moyennes et les distributions qui rendent compte des différences observées parmi la population à l'étude, de créer un score global correspondant à chacune des variables considérées. On obtient ainsi un indice de mécontentement, de stress, de même qu'un indice lié au fait que la situation ne crée pas de problème. Il s'agit d'associer, à chacune des questions une valeur numérique représentant spécifiquement cette réaction, ainsi qu'on peut le voir à la figure 3.5 ci-dessous. Le pointage est attribué selon l'ordre d'importance théoriquement reconnu à chacune des réactions. La compilation pour chacun des répondants, des points ainsi attribués a permis de lui associer un score global. Ce score permet de positionner chacun des répondants à l'égard du mécontentement, du stress ou de l'indice «ne crée pas de problème». C'est ce score global qui a servi de base aux différentes analyses

statistiques réalisées sur la variable dépendante **réaction**. Le détail de ces analyses est reproduit en Appendice D.

MÉCONTENTEMENT	1,5 points	AB ABD	mécontentement + stress; mécontentement + stress + autre;
	1,0 point	A AD	mécontentement; mécontentement + autre;
	0,5 point	AC	mécontentement + pdp*;
	0,0 point	B BC C CD D	stress; stress + pdp; pdp; pdp + autre; autre;
NE CRÉE PAS DE PROBLÈME	2,0 points:	C CD	pdp; pdp+ autre;
	1,5 points	AC	mécontentement + pdp;
	1,0 point	A AD BC	mécontentement; mécontentement + autre; stress + pdp;
	0,0 point	B D AB ABD	stress; autre; mécontentement + stress; mécontentement + stress + autre
STRESS	2,0 points	B AB ABD	stress; mécontentement + stress mécontentement + stress + autre;
	1,0 point	A AD BC	mécontentement; mécontentement + autre; stress+ pdp;
	0,5 point	AC	mécontentement + pdp;
	0,0 point	C CD C D	pdp pdp + autre; pdp; autre.

Figure 3.5 Le score créé pour chacune des variables dépendantes
*pdp=ne crée pas de problème

Voici un exemple du détail du calcul retenu. En relation avec la variable **mécontentement**, on peut voir à la figure 3.5 ci-dessus qu'un sujet qui a coché à la fois **mécontentement et stress** se voit attribuer une cote plus élevée (1,5) que celui qui a coché **mécontentement** (1,0), que celui qui a coché **mécontentement et pas de problème** (0,5), que celui qui a coché **stress**, pas de problème ou autre (0,0). Dans ce dernier cas,

la cote est considérée non pas comme un indice de réaction moins forte, mais comme une position qui s'éloigne de la réaction de mécontentement.

3.6.2 Les analyses effectuées

Les analyses concernent les variables indépendantes telles que nous les avons présentées dans la section 3.2.1 (voir figure 3.1). Elles renvoient principalement aux Parties 1 et 3 du questionnaire. Certaines questions de la Partie 2 sont aussi considérées, notamment les questions 59, 61, 64, 66, 68, 70, et 72 et la question ouverte 73. Il s'agit de saisir la portée de leur intervention sur les variables dépendantes. Rappelons que les variables indépendantes représentent des éléments constitutifs des versants externe et interne du temps des tâches des enseignants, susceptibles d'influencer les réactions (variables dépendantes) que suscite le «manque» de temps.

Aspect considéré	Item	Variables
Le cumul du temps des tâches privées et scolaires	Q6 Q7 Q7.4 Q41 Q47 Q48 Q52 Q56	<ul style="list-style-type: none"> •le temps des déplacements liés au travail •le temps des tâches privées et scolaires •le temps global des tâches scolaires •le temps spécifique des tâches connexes <ul style="list-style-type: none"> -planification -préparation matériel d'accompagnement -préparation matériel pédagogique -corrections •l'empiétement sur le temps privé
Les composantes du temps de la tâche d'enseignement	Q26.1 Q26.111 Q26.112 Q26.22 Q26.23 Q27 Q30	<ul style="list-style-type: none"> •la matière principalement enseignée •le nombre de matières enseignées •le ou les degrés enseignés •la composition des groupes d'élèves •le secteur d'appartenance des élèves •le nombre total d'élèves •l'implantation d'un nouveau programme

Figure 3.6 Les variables indépendantes individuelles représentant le versant externe

La figure 3.6 ci-dessus illustre les variables indépendantes relevant du versant externe du temps des tâches, qui ont été soumises aux tests, accompagnées du numéro

d'item correspondant. Il faut insister sur le fait que les analyses s'effectuent dans le cadre d'une recherche exploratoire, et qu'ainsi sont considérées les variables dont les distributions respectent les exigences *a priori* des tests statistiques qui ont été effectués.

La figure 3.7 ci-dessous illustre les variables indépendantes relevant du versant interne du temps des tâches, qui ont été soumises aux tests, accompagnées du numéro d'item correspondant.

Angle considéré	Item	Variable
I Sociodémographique	Q3 Q4	<ul style="list-style-type: none"> •le lieu de résidence •le statut •le nombre d'enfants
II Rythme de vie et de travail	Q1 Q2 Q76 Q77 Q82 Q83	<ul style="list-style-type: none"> •le sexe •l'âge •la vitesse d'exécution d'une tâche •la rigidité dans l'organisation du temps •la ponctualité face aux rendez-vous •le mode de planification en général
III Expérience de la vie et de travail (aspect historique)	Q10 Q15 Q19 Q20 Q23 Q33 Q75	<ul style="list-style-type: none"> •le milieu de vie de l'enfance •la formation à l'exercice de la profession •l'enseignement au secondaire •l'enseignement à d'autres ordres •des grilles-horaires autres que la présente •la matière principalement enseignée •le mode de planification des études
IV Sociopsychologique	Q59 Q61 Q64 Q66 Q68 Q70 Q72	<ul style="list-style-type: none"> •les motifs associés à Q58 (var. dépendante) •les motifs associés à Q60 (var. dépendante) •les motifs associés à Q62 (var. dépendante) •les motifs associés à Q65 (var. dépendante) •les motifs associés à Q67 (var. dépendante) •les motifs associés à Q69 (var. dépendante) •les motifs associés à Q71 (var. dépendante)
V Conception de temps scolaire et de temps	Q73 Q84	<ul style="list-style-type: none"> •la notion de «perte de temps» en classe •la notion de «perte de temps» en général

Figure 3.7 Les variables indépendantes représentant le versant interne du temps

Dans ce cas-ci, il faut noter la présence d'une variable indépendante, soit la conception du temps et du temps scolaire, associée à la notion de «perte de temps» en classe. La constitution de cette variable repose sur l'analyse de contenu que nous avons effectuée à

partir des données fournies par la question ouverte 73, Partie 2 du questionnaire. Nous rendons compte de cette démarche dans le prochain chapitre consacré à l'analyse des résultats.

- Les tests

Deux types d'analyses statistiques ont été réalisées en vue de prendre en compte la présence de deux types de variables, soit des variables quantifiables, telles le mécontentement par exemple, et des variables nominales telles les motifs ou les conceptions, par exemple.

A) Dans le premier cas (variables quantifiables), deux types de tests ont été retenus en fonction du nombre de modalités possibles.

- Un test t de Student, lorsque l'analyse fait intervenir deux modalités possibles pour une variable donnée. Par exemple, le sexe (Q1): est-ce que les femmes se répartissent de manière significativement différente des hommes pour ce qui est du mécontentement? Est-ce qu'il en est ainsi quand cette variable est mise en relation avec l'indice de stress, ou avec celui de «pas de problème»?
- Un test F de Fisher, lorsque l'analyse fait intervenir plusieurs modalités possibles pour une variable donnée. Par exemple, la matière principalement enseignée (Q26.1): Est-ce que les enseignants d'une matière donnée sont significativement plus mécontents que les enseignants des autres matières? En est-il ainsi en ce qui concerne l'indice de stress, ou celui de «pas de problème»?

Dans le cadre d'une étude exploratoire, il est intéressant de rendre compte des résultats qui dépassent le seuil significatif admis ($p < 0,05$). Les résultats issus des tests de Student et Fisher sont particulièrement concernés. Ainsi, un résultat se situant entre $p = 0,05$ et $p = 0,10$ révèle une tendance significative plus ou moins marquée quant à l'influence de telle ou telle variable tandis que de $p = 0,10$ jusqu'à $p = 0,15$, il fournit tout au plus une indication sur l'effet possible de cette variable indépendante.

B) Dans le second cas (des variables nominales), des tests de χ^2 ont été réalisés, permettant de rendre compte des liens de dépendance entre les variables nominales et

d'autres variables prises deux à deux. Par exemple, est-ce que les motifs invoqués à l'appui du mécontentement et du stress vécus face au «manque» de temps entretiennent des liens significatifs avec la réaction de mécontentement? Est-ce que les conceptions liées à la notion de «perdre du temps» en classe entretiennent des liens significatifs avec le mécontentement? Est-ce que ces conceptions entretiennent des liens significatifs avec la formation préalable?

Ce chapitre voulait décrire la méthodologie que nous avons suivie afin de réaliser les objectifs de notre étude. Il s'agit globalement de mieux comprendre la situation problématique entourant le vécu du temps des tâches chez les enseignants de l'ordre secondaire. C'est ainsi que nous nous sommes engagée dans une recherche de type exploratoire et descriptif, à travers l'interrogation des enseignants sur leur temps en général et sur leur temps de travail, les réactions qu'ils éprouvent devant le «manque» de temps, les enjeux qu'il y voient, institutionnellement et individuellement. Le traitement des données obtenues à l'aide du questionnaire permet de penser que nous avons obtenu les résultats escomptés. Nous les présentons au chapitre suivant.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus à l'aide d'un questionnaire administré à des enseignants de l'ordre secondaire du Québec, dans le but d'étudier leur rapport au temps de travail. Le chapitre comprend quatre parties.

Les deux premières parties présentent les résultats qui permettent de décrire le rapport au temps de travail sous son angle externe et sous angle interne, à partir des éléments qui le constituent.

Puis, la troisième partie rend compte des résultats obtenus en rapport avec les différentes réactions qu'éprouvent les enseignants face au «manque» de temps. On saisit mieux ainsi l'ampleur du décalage qui s'établit entre le temps prescrit et le temps réellement vécu.

La quatrième partie présente enfin les résultats de l'analyse de la variance. Ces derniers permettent de dégager en regard des réactions (variables dépendantes), la contribution de l'un et l'autre versants du temps, l'externe et l'interne (variables indépendantes). Nous y explorons aussi les enjeux qui se rattachent au problème vécu par les enseignants, à travers les motifs qu'ils invoquent à l'appui de leurs réactions devant le «manque» de temps.

INTRODUCTION

Les résultats veulent mettre en évidence le fait que chez les enseignants du secondaire que nous avons interrogés entre le temps vécu et le temps prescrit se produit un décalage plus ou moins vivable chez beaucoup d'entre eux. Ce problème est en lien avec la manifestation plus ou moins explicite des versants externe et interne du temps de travail, c'est-à-dire avec l'un et l'autre cadres de référence servant d'appui à l'individu dans l'accomplissement de ses tâches au jour le jour.

Nous avons abordé ce problème en interrogeant les enseignants sur leurs réactions face au «manque» de temps, selon différentes circonstances. Nous les avons interrogés au sujet des éléments constitutifs de leur vie en général et de leur travail en particulier, afin de dégager l'orientation externe et/ou interne du problème qu'ils vivent. Nous pensons mieux comprendre ainsi le rapport qu'ils établissent avec les exigences liées au temps fixé d'avance par l'institution scolaire. L'examen des résultats devrait permettre d'explorer l'ensemble de cette situation.

Nous fournissons quelques informations susceptibles de contribuer à la clarté de la présentation des résultats. Il faut rappeler que les résultats s'appuient sur les données fournies par 149 répondants volontaires et anonymes provenant d'écoles d'Abitibi-Témiscamingue et de Montréal. Sur cette base, les résultats présentés restreignent la généralisation à l'ensemble des enseignants du Québec, ce que ne recherchait nullement notre étude.

Il faut insister en conséquence sur le fait que les résultats des analyses statistiques qui sont présentées en quatrième partie s'inscrivent dans le cadre d'une recherche exploratoire. Nous nous éloignons ainsi d'une démarche qui chercherait à confirmer la contribution directe et absolue de tel ou tel élément sur le rapport au temps. Les analyses veulent jeter un éclairage utile sur le décalage observé dans le rapport au temps chez les enseignants, permettant ainsi de mieux comprendre le phénomène à l'étude.

4.1 QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS: ÉLÉMENTS LIÉS AU VERSANT EXTERNE

Les résultats que nous présentons proviennent du traitement des questions de la Partie 1 du «Questionnaire sur le vécu du temps de travail». Nous examinons en effet la distribution des répondants selon certaines des caractéristiques qui relèvent du versant externe du temps des tâches. Il s'agit du volet individuel du temps de travail de la vie en général, de l'utilisation de celui-ci. Ce versant, on l'a vu, comporte deux groupes de caractéristiques (quantitatives: cumul du temps des tâches; qualitatives: composantes de la tâche). Celles-ci éclaireront la constitution des variables indépendantes qui seront reprises par la suite.

4.1.1 Éléments relevant du cumul du temps des tâches des enseignants

Le temps de travail, chez tout individu, y compris chez l'enseignant, est vécu à travers les chevauchements des occupations privées et professionnelles. Les enseignants qui ont l'impression que le temps «manque» se plaignent souvent que leurs tâches empiètent sur leur temps privé. Nous avons voulu établir le profil des répondants à ce sujet afin de mieux voir le rôle que jouent ces éléments dans le rapport au temps, en particulier en relation avec les réactions que suscite le «manque» de temps. Les résultats figurant aux tableaux 4.1 à 4.3 illustrent la répartition des répondants selon leurs réponses aux questions 6, 7, 41, 47, 48, 52 et 56. Ils permettent de saisir la distribution des répondants selon le temps vécu à travers différentes occupations personnelles à caractère professionnel ou privé, à travers les tâches connexes à l'enseignement, et le fait que l'accomplissement de celles-ci déborde ou non la semaine formelle de travail, empiétant ainsi sur le temps privé. Ces résultats sont éclairés par des données supplémentaires que nous fournissons à l'occasion.

•Le temps lié au travail

D'après les réponses fournies à Q6 (voir tableau 4.1), le temps consacré aux déplacements qu'occasionne le travail représente entre 30 et 45 minutes par jour chez trois répondants sur cinq (59,9%), soit en moyenne entre 3 heures 30 et 5 heures 30 par semaine.

Tableau 4.1
La distribution de la population sous l'angle du temps consacré
à des occupations privées et scolaires

Caractéristiques	Sous-groupes	N	%
Q6 (N=147)			
Par jour, le temps consacré aux déplacements liés au travail	moins de 20 minutes	49	33,3
	<u>entre 30 et 45 minutes</u>	88	<u>59,9</u>
	autre	10	6,8
		147	100,0
Q7.1 (N=148)			
Par semaine, le temps consacré aux enfants (santé, école, vêtements, loisirs, etc.)	nsp*	65	<u>43,9</u>
	moins de 15 heures	47	31,8
	plus de 15 heures	36	24,3
		148	100,0
Q7.2 (N=148)			
Par semaine, le temps consacré à la routine (alimentation, entretien lié à la famille et aux lieux, etc.)	<u>moins de 15 heures</u>	59	<u>39,9</u>
	<u>entre 15 et 20 heures</u>	60	<u>40,5</u>
	plus de 20 heures	29	19,6
		148	100,0
7.3 (N=149)			
Par semaine, le temps consacré à vous comme individu (santé, vêtements, loisirs, etc.)	<u>moins de 15 heures</u>	98	<u>65,7</u>
	entre 15 et 20 heures	32	21,5
	plus de 20 heures	19	12,8
		149	100,0
Q7.4 (N=146)			
Par semaine, le temps consacré à vous comme enseignant (planification, préparation, corrections, etc.)	moins de 15 heures	55	37,7
	<u>entre 15 et 20 heures</u>	68	<u>46,6</u>
	plus de 20 heures	23	15,7
		146	100,0
Q7.5 (N=125)			
Par semaine, le temps consacré à d'autres occupations	nsp*	51	<u>40,8</u>
	moins de 5 heures	41	32,8
	plus de 5 heures	33	26,4
		125	100,0

*nsp: ne s'applique pas

Nous leur avons demandé aussi en Q7.4 (N=146) de fournir, de manière globale, des informations au sujet du temps consacré par eux, aux activités effectuées

en dehors du temps de présence auprès des élèves, précisément le temps consacré aux tâches connexes à l'enseignement (planification, préparation et corrections). Ainsi, on voit au tableau 4.1 que ce dernier représente entre 15 et 20 heures par semaine chez près de la moitié des répondants (46,6%) et il équivaut à moins de 15 heures par semaine chez plus du tiers d'entre eux (37,7%). Une portion plus importante, soit plus de 20 heures par semaine est consacrée à ces tâches par une faible proportion des répondants (15,7%). Il s'agit là d'un résultat qui s'appréciera de manière plus détaillée au prochain tableau (tableau 4.2).

•Le temps privé

Selon les résultats du tableau 4.1, les données obtenues à Q7.1 (N=148) montrent qu'aucune portion de temps n'est consacrée aux soins des enfants chez près de la moitié des répondants (43,9%). Cette situation s'explique sans doute, ainsi qu'on le verra plus loin, par le fait qu'une proportion importante de répondants n'a pas d'enfants à charge ou n'a qu'un enfant à charge et que l'âge de celui-ci éclaire ce résultat¹.

Selon Q7.2 (N=148), c'est en proportion semblable que les répondants estiment le temps consacré à la routine selon qu'il englobe moins de 15 heures par semaine, la grande majorité des répondants (80,4%) y consacrant moins de vingt heures par semaine (moins de 15 heures, 39,9%; entre 15 et 20 heures, 40,5%). Ils se rapprochent ainsi de la moyenne québécoise (Pronovost, 1993).

D'après Q7.3 (=149), le temps consacré à soi comme individu constitue moins de 15 heures par semaine chez deux répondants sur trois (65,7%). On peut penser que s'ils avaient le choix de répondre autrement, les enseignants se situeraient probablement autour de la moyenne provinciale qui peut représenter jusqu'à une heure par jour (7 heures par semaine). En général par ailleurs, même si ce temps a tendance à diminuer, ce sont généralement les femmes qui ayant un emploi, y consacrent le plus de

¹ En ce sens, les répondants se comparent à l'ensemble des enseignants du Québec (David et Payeur, 1993). Aussi, la distribution fournie par Q5 montre que chez la majorité, l'âge du premier enfant se situe à 17 ans (et plus) et que l'âge du second se situe varie entre 12 et 17 ans.

temps (Pronovost, 1993). On verra d'ailleurs un peu plus loin que les femmes représentent la plus grande proportion de nos répondants (54,4%)².

Finalement, selon Q7.5, question ouverte portant sur le temps consacré à d'autres occupations (N=125), la situation ne se pose pas chez la majorité des répondants (40,8%), tandis que ce temps représente moins de 5 heures par semaine chez près du tiers des répondants (32,8%). En cela aussi, les enseignants se comportent de manière semblable à la moyenne de la population québécoise (Pronovost, 1993). Soulignons que le dépouillement des données fournies par les répondants qui ont précisé leur pensée à ce sujet montre que ce temps est surtout occupé à suivre des cours, à prodiguer des soins à des parents ou à occuper un autre emploi.

On constate ainsi que le temps des occupations à caractère privé touchant la routine, l'individu lui-même et d'autres activités, n'a rien d'étonnant chez les enseignants, quand on compare ces données à celles qui concernent le Québec (Pronovost, 1993).

•Le temps des tâches connexes (planification, préparation, corrections)

Le tableau 4.2 ci-dessous montre que chez la plupart des répondants (80,5%), moins de 3 heures par semaine sont consacrées au suivi des évaluations auprès des parents des élèves (Q52). Il reste que cet aspect du travail alimente l'impression de lourdeur ou de surcharge qu'expriment les enseignants, sans doute du fait qu'il comporte des tâches cléricales (formulaires à remplir, etc.), qu'il se fait par voie téléphonique ou par écrit, pendant des pauses à l'école ou à la maison. Ne serait-ce pas aussi en raison de ce que Carpentier-Roy (1992) rapporte au sujet de la non reconnaissance des parents au regard du travail des enseignants?

Puis, selon Q41 (N=148), moins de 10 heures par semaine sont consacrées à la planification par près de la moitié des répondants, soit 45,9% d'entre eux. D'après Q47 (N=148) et Q48 (N=149), moins de cinq heures par semaine sont consacrées à la préparation de matériel d'accompagnement et à la préparation de matériel pédagogique,

² En général, au secondaire, bien que leur nombre ait augmenté au cours des années, les femmes sont moins nombreuses que les hommes (David et Payeur, 1995; 1993).

par la majorité des enseignants qui ont répondu au questionnaire; c'est du moins ce qu'affirment respectivement 73,0% et 61,7% d'entre eux. Dans l'ensemble, les données laissent penser que le temps des tâches connexes occupe approximativement entre 15 et 20 heures par semaine, se situant probablement plus près de 15 heures que de 20 heures. Ainsi, les résultats concernant spécifiquement le temps des tâches connexes correspondent généralement à ceux obtenus de Q7.4, question intéressée à cet élément de manière globale ainsi qu'on l'a vu ci-haut (voir tableau 4.1).

Tableau 4.2
La distribution de la population sous l'angle du temps
consacré par semaine aux tâches connexes

Caractéristiques	Sous-groupes	N	%
Q41 (N=148)			
Le temps de la planification des cours	<u>moins de 10 heures</u>	68	<u>45,9</u>
	entre 10 et 15 heures	63	42,6
	plus de 15 heures	17	11,5
		148	100,0
Q47 (N=148)			
Le temps de la préparation de matériel d'accompagnement	<u>moins de 5 heures</u>	108	<u>73,0</u>
	entre 5 et 10 heures	35	23,6
	plus de 10 heures	5	3,4
		148	100,0
Q48 (N=149)			
Le temps de la préparation de matériel pédagogique	<u>moins de 5 heures</u>	92	<u>61,7</u>
	entre 5 et 10 heures	48	32,2
	plus de 10 heures	9	6,1
		149	100,0
Q52 (N=149)			
Le temps du suivi de l'évaluation auprès des parents	<u>moins de 3 heures</u>	120	<u>80,5</u>
	entre 3 et 5 heures	24	16,1
	plus de 5 heures	5	3,4
		149	100,0
Q56 (N=146)			
L'empiétement du temps des tâches connexes sur le temps privé (au-delà de la semaine formelle de travail)	non	25	17,1
	<u>oui</u>	121	<u>82,9</u>
		146	100,0

En tenant compte du fait que la semaine de travail compte 35 heures (à temps plein) et que les tâches éducatives (enseignement, encadrement, récupération, surveillances) représentent 27 heures, il apparaît que le temps des tâches connexes dépasse les heures normales de travail de huit à dix heures, chez une bonne partie des

répondants. Pour leur part, King et Peart (1992) rapportent une moyenne de onze heures. Les résultats suivants éclairent la situation.

En effet, d'après les données fournies par Q56 (N=149), la grande majorité des répondants (82,9%) affirme que le temps des tâches connexes à l'enseignement (planification, préparation, correction) empiète sur leur temps privé au-delà de la semaine formelle de travail. Or, selon le tableau 4.3, il semble que ce soit à l'école que la majorité des répondants s'occupent de la planification (49,7%) et de la préparation (58,4%) de leurs cours.

Tableau 4.3
La distribution (%) des répondants selon le lieu de réalisation des tâches connexes

Lieu	Q42 Planification (N=149)	Q49 Préparation (N=149)	Q53 Correction (N=148)
La plupart du temps à la maison	34,2	34,2	45,9
La plupart du temps à l'école	49,7	58,4	45,3
À la maison et à l'école	16,1	7,4	8,8
Total	100,0	100,0	100,0

Quant aux corrections, le temps en est réparti aussi bien à la maison (45,9%) qu'à l'école (45,3%). Les répondants sont donc plus nombreux à corriger les travaux de leurs élèves à la maison (45,9%) qu'à y planifier (34,2%) ou à y préparer leurs cours (34,2%). Cet empiètement du temps de travail sur le temps privé semble donc surtout concerner la correction des travaux.

À ce sujet, le tableau croisé 4.4 ci-dessous des moyennes obtenues à partir de Q56, concernant l'empiètement du temps de travail sur le temps privé, avec les moyennes obtenues à Q53 concernant le lieu de corrections des travaux des élèves, vient éclairer les résultats précédents de manière très significative ($p=0,004$).

Tableau 4.4
Analyse de la variance sur des moyennes obtenues sur l'empiétement
du temps de travail selon le lieu de la correction des travaux (N=145)

Q56	Le lieu de la correction des travaux (Q53)		
	la plupart du temps à la maison (%)	la plupart du temps à l'école (%)	À la maison et à l'école (%)
non	5,97 (n= 4)	27,27 (n=18)	16,67 (n= 2)
oui	<u>94,03</u> (n=63)	<u>72,73</u> (n=48)	83,33 (n=10)
total	100,0 (n=67)	100,0 (n=66)	100,0 (n=12)

On voit en effet que la très grande majorité de ceux qui empiètent sur leur temps privé afin de corriger les travaux de leurs élèves, font la correction à la maison (94,03%). Il reste qu'une assez grande partie d'entre eux corrigent aussi bien à l'école qu'à la maison (83,3%), et qu'une grande partie d'entre eux corrigent la plupart du temps à l'école (72,7%). Nous reviendrons par la suite sur ces résultats en relation avec la matière principalement enseignée dans la section ci-dessous où nous nous penchons sur les résultats permettant de décrire les composantes du temps des tâches des enseignants.

4.1.2 Éléments relevant des composantes du temps de la tâche d'enseignement

Nous abordons ici un important aspect de notre étude, soit la constitution du versant externe du temps de la tâche d'enseignement. Il s'agit d'en décrire les composantes susceptibles d'influencer les réactions vécues face au «manque» de temps en classe. Les résultats proviennent surtout du traitement de la question 26, visant la description de la tâche, soit la (les) matière (s) enseignées et les élèves concernés. Des résultats associés à la matière d'enseignement et obtenus par la question 30 (la familiarité avec la matière principalement enseignée) sont aussi rapportés. De même, des résultats complémentaires obtenus par la question 27 (le nombre d'élèves) sont présentés.

• Le temps de la tâche d'enseignement selon la (les) matière (s) enseignée (s)

Les composantes du temps de la tâche d'enseignement recouvrent la matière principale enseignée, le nombre de matières enseignées et le type de programme d'études en vigueur (nouveau ou non), ainsi que l'illustre le tableau 4.5 ci-dessous.

Tableau 4.5
La distribution des répondants selon des composantes du temps de la tâche d'enseignement: matière principale, matières complémentaires, type de programme

Caractéristiques	Sous-groupes	N	%
Q26.1 (N=149)			
Matière principale d'enseignement ³	<u>Français langue maternelle</u>	28	18,8
	<u>Mathématiques</u>	26	17,4
	Éducation physique	18	12,1
	Sciences pures	17	11,4
	Langues secondes	15	10,1
	Arts	13	8,7
	Sciences humaines	11	7,4
	Méthodologies/Technologies	11	7,4
	Développement de la personne	10	6,7
		149	100,0
Q26.1 (N=149)			
Le nombre de matières constituant la tâche d'enseignement	<u>1 matière</u>	98	65,8
	2 matières	32	21,5
	3 matières	11	7,4
	4 matières et plus	8	5,3
		149	100,0
Q30 (N=148)			
Nouveau programme implanté	<u>oui</u>	38	25,7
	non	110	74,3
		148	100,0

³ Dans certains cas, nous avons effectué un regroupement des données concernant la matière principalement enseignée:

- Sciences pures= Biologie; Chimie; Écologie; Physique;
- Langues secondes= Français langue seconde, Anglais langue seconde, Anglais langue maternelle; (Le cas de Français langue seconde est typique du milieu de Montréal où le Français est enseigné comme Langue seconde obligatoirement dans certains secteurs de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Principalement, nos sujets enseignent Anglais Langue seconde.)
- Arts= Art dramatique, Danse, Musique, Arts plastique;
- Sciences humaines= Géographie et Histoire;
- Méthodologies/Technologies= matières optionnelles consistant en initiation ou introduction à des techniques ou à des habiletés préalables souvent dispensés par des praticiens.
- Développement personnel= Enseignement moral et religieux catholique, Enseignement moral, Formation personnelle et sociale (FPS), Éducation au choix de carrière (ECC).

La lourdeur de la tâche dont se plaignent les enseignants du secondaire en relation avec le «manque» de temps, dépend entre autres du nombre de matières qu'ils enseignent. Or, on voit au tableau 4.5 ci-dessus que parmi les répondants, la distribution fournie par Q26.1 (N=149) montre que deux répondants sur trois n'enseignent qu'une seule matière (65,8%), tandis que 21,5% d'entre eux enseignent deux matières, une principale et une complémentaire. Cette impression de lourdeur est aussi dénoncée selon qu'ils implantent un programme nouveau ou non. D'après les données fournies par Q30 (N=148), la distribution des répondants laisse voir que la tâche principale représente un programme nouveau pour le quart d'entre eux (25,7%). Mentionnons que, parmi ceux-là, 48,7% reconnaissent en Q31 (N=39) qu'il s'agit d'une version remaniée d'un programme qui leur est familier, le tiers d'entre eux seulement ayant affaire à un programme tout à fait nouveau (33,3%).

Même s'ils n'enseignent qu'une matière, il reste, nous le verrons par la suite, que c'est la matière principalement enseignée qui les pousse à déplorer le «manque» de temps (tableau 4.6). Le tableau 4.5 ci-dessus montre qu'en dépit du fait qu'il s'agit de sujets volontaires, les répondants représentent les principaux domaines d'enseignement de l'ordre secondaire (N=149). En effet, selon Q26.1, une proportion assez semblable de répondants enseignent en Français langue maternelle (18,8%) et en Mathématiques (17,4%).

Ensuite, dans une proportion nettement moins élevée, les répondants enseignent l'Éducation physique (12,1%), les Sciences pures (11,4%) et les Langues secondes (10,1%). Finalement, c'est dans une plus faible proportion encore que les répondants enseignent les Arts (8,7%), les Sciences humaines (7,4%), les Méthodologies/Technologies (7,4%) et les matières liées au Développement de la personne (6,7%).

Il est utile de souligner que chez plus du tiers des répondants (36,2%), le temps d'enseignement représente des matières dont la prescription est équivalente à 6 unités obligatoires par année (150 heures: Français langue maternelle, 18,8%; Mathématiques, 17,4%). Ensuite, près du tiers des répondants (37,6%), enseignent des matières dont le temps prescrit est équivalent à 4 unités/heures (100 heures: Sciences pures 11,4%; Langues secondes, 10,1%; Arts, 8,7% et Sciences humaines, 7,4%). Finalement,

26,2% des répondants enseignent des matières dont le temps prescrit est équivalent à 1 ou 2 unités/heures (25 ou 50 heures: Éducation physique, 12,1%; Méthodologies/Technologies, 7,4%; Développement de la personne, 6,7%).

Ce type de calcul est souvent pris à partie par les enseignants du secondaire en général, quand ils dénoncent le «manque» de temps pour accomplir leur travail tel que prévu par l'institution ou lorsqu'ils déplorent le fait que le temps des tâches connexes associé à leur matière principale les oblige à empiéter sur leur temps privé.

Il est ainsi intéressant de considérer nos résultats à la lumière de la distribution fournie par la question Q56 (voir le tableau 4.2), où 82,9% des répondants affirment qu'ils effectuent les tâches connexes à l'enseignement en empruntant sur leur temps privé, au-delà de la semaine formelle de travail. Le tableau suivant 4.6 rend compte de manière très significative ($p=0,012$) de cette situation selon les matières concernées.

Tableau 4.6
Analyse de la variance des moyennes obtenues sur
l'empiètement du temps privé (au-delà de la semaine formelle de travail)
selon la matière principalement enseignée (N=146)

Q56	Lang ⁴ (%)	Arts (%)	Sc.pures (%)	Maths. (%)	Sc.hum. (%)	Dév.pers. (%)	Ed.phys (%)	Méth/Tech. (%)
Non	14,6 n=6	15,4 n=2	11,8 n=2	7,7 n=2	<u>0,0</u> n=0	10,0 n=1	44,4 n=8	40,0 n=4
Oui	<u>85,4</u> n=35	84,6 n=11	88,2 n=15	<u>92,3</u> n=24	<u>100,0</u> n=11	90,0 n=9	<u>55,6</u> n=10	<u>60,0</u> n=6
Total	100,0 n=41	100,0 n=13	100,0 n=17	100,0 n=26	100,0 n=11	100,0 n=10	100,0 n=18	100,0 n=10

On voit que parmi les huit matières qui sont considérées (Langues; Arts; Sciences pures; Mathématiques; Sciences humaines; Développement personnel; Éducation physique; Méthodologies/Technologies), six d'entre elles affichent un pourcentage très élevé de répondants déclarant que le temps des tâches connexes dépassent le temps

⁴ La classification renvoie au tableau 4.5, exception faite du sous-groupe Langues qui englobe ici Français et Anglais langue maternelle et langue seconde.

formel de travail et empiète ainsi sur le temps privé. Entre 85% et 100,0% d'entre eux sont dans cette situation⁵.

On observe que tous les répondants des Sciences humaines empruntent au temps privé au-delà de la semaine formelle de travail. Aussi, les enseignants d'Éducation physique et des Méthodologies/Technologies se démarquent nettement des enseignants des autres sous-groupes. À propos de ce qui est véhiculé dans le milieu concernant la surcharge de travail du sous-groupe Langues (Français langue maternelle, Anglais langue seconde, Anglais langue maternelle), on voit que celui-ci occupe le cinquième rang (85,4%) sur huit, quand la variable liée à l'empiètement sur le temps privé est mise à contribution (Q56). Les enseignants des Mathématiques se situent au deuxième rang comparativement aux enseignants des autres matières.

• Le temps de la tâche d'enseignement selon les élèves concernés

Le tableau 4.7 ci-dessous permet d'observer la distribution des répondants selon une autre composante de la tâche d'enseignement, soit celle qui recouvre des caractéristiques des élèves, c'est-à-dire le nombre de degrés (1 à 5) et le secteur d'appartenance des élèves (régulier; non-régulier). Selon les données fournies par Q26.1.3 (N=148), pour plus de la moitié des répondants (54,1%), la tâche d'enseignement représente un seul degré comme par exemple secondaire 3. Pour près du tiers d'entre eux par contre (31,1%), cette tâche est répartie entre deux degrés d'études différents, comme par exemple secondaire 3 et secondaire 5⁶.

⁵ Nous avons aussi effectué des tests mettant en relation la matière enseignée avec les variables représentant le temps des tâches connexes, soit Q42 (planification), Q47 (préparation de matériel d'accompagnement), Q48 (préparation de matériel pédagogique) et Q52 (suivi de l'évaluation auprès des parents). Les résultats ne permettent pas d'observer de manière significative quelque relation que ce soit entre le fait d'enseigner telle matière et le fait de passer plus ou moins de temps aux tâches connexes ou au suivi auprès des parents.

⁶ Les résultats concernant ceux dont la tâche comporte plus de deux degrés sont affichés sous toutes réserves que les répondants susceptibles de se trouver dans une telle situation sont peu nombreux (n=21). Ces sujets proviennent en partie de l'unique école (ÉCOLE 4) parmi les sept où se recrute notre population, dispensant les deux cycles d'enseignement (secondaire 1 à 5 inclusivement), et en partie des ÉCOLES 2 et 6 dispensant le 2e cycle (secondaire 3, 4, 5), donc de trois écoles sur sept.

Tableau 4.7
La distribution des répondants selon des composantes du temps de la tâche d'enseignement: le (les) degré (s), la composition des groupes et le secteur

Caractéristiques	Sous-groupes	N	%
Q26.1.3 (N=148)			
Le nombre de degrés constituant la tâche	1 degré	80	<u>54,1</u>
	2 degrés	47	31,8
	3 degrés	16	10,7
	4 degrés	5	3,4
		148	100,0
Q26.23 (N=149)			
Secteur d'appartenance des élèves	ils appartiennent au secteur		
	<u>régulier</u>	115	<u>77,2</u>
	non-régulier	34	22,8
		149	100,0

Dans ce dernier cas, si l'enseignant est chargé d'une seule matière, cela signifie que sa tâche d'enseignement est équivalente à deux programmes différents.

Selon Q26.23, chez la majorité des répondants (77,2%), la tâche d'enseignement consiste à enseigner à des groupes d'élèves appartenant au secteur régulier. On voit que chez près du quart des répondants (22,8%) cependant, la tâche consiste à enseigner à des groupes d'élèves appartenant au secteur non-régulier (accueil, cheminements particuliers (continu ou temporaire)).

Puis, le nombre total d'élèves dont est chargé un enseignant constitue une composante souvent invoquée en relation avec la surcharge de travail ou la lourdeur de la tâche, éléments qui vont de pair avec le «manque» de temps. La grande dispersion des données fournies par Q27 permet mal l'affichage de la distribution dans un tableau. Soulignons que le nombre total d'élèves assigné à un même enseignant (Q27) varie de 14 à 398 élèves. Le calcul du nombre d'élèves assigné à un même enseignant s'appuie sur le régime pédagogique et sur la convention de travail. D'une manière générale, la tâche équivalente à 2 unités/heures, comme celle d'Éducation physique par exemple, représente un très grand nombre d'élèves, soit environ 300 élèves. C'est le cas aussi quand la tâche est constituée de 4 matières ou plus. La tâche d'enseigner aux élèves du secteur non-régulier (accueil, etc.) représente le nombre le moins élevé d'élèves, c'est-à-dire autour d'une vingtaine environ.

Les résultats ci-dessus ont permis de décrire le versant externe du temps de l'enseignant, à travers des éléments constitutifs de son travail et de sa vie en général. Ceux-ci rendent compte du calcul du temps de chacune des activités personnelles, familiales et professionnelles qui remplissent son quotidien. Ces éléments contribuent aussi à la description des activités elles-mêmes et au vécu du temps socialement prescrit. Il faut maintenant compléter le cadre de référence qui permet à l'individu de vivre le temps institutionnel tel que prévu, en décrivant des caractéristiques qui lui sont spécifiques.

4.2 CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS: ÉLÉMENTS LIÉS AU VERSANT INTERNE

Les résultats que nous présentons maintenant proviennent du traitement des Parties 1 et 3 du questionnaire qui nous a permis d'interroger les enseignants au sujet de certaines caractéristiques du temps de leur vie et de leur travail prévu pour la tâche. Il s'agit des distributions des répondants selon certaines de leurs caractéristiques propres, celles qui constituent le versant interne du temps de leur travail et de leur vie en général. Ce cadre de référence, rappelons-le, permet à tout individu, l'enseignant y compris, de se donner plus ou moins consciemment une certaine compréhension de la réalité comme celle que représente le versant externe du temps, par exemple. Ce cadre individuel se manifeste à travers cinq filtres qui fournissent des points d'appui à son rapport au temps: sociodémographique, rythme de vie et de travail, expérience de vie et d'enseignement, sociopsychologique et conceptuel.

Nous considérons donc la répartition des répondants selon certaines des variables indépendantes qui seront reprises par la suite, en vue de saisir l'influence de tel ou tel élément sur les différentes réactions vécues face au «manque» de temps. Nous n'abordons pas ici les résultats concernant les caractéristiques sociopsychologiques; ceux-ci seront examinés ultérieurement dans le cadre de la partie du chapitre qui est consacrée aux résultats de l'analyse de variance.

4.2.1 Caractéristiques sociodémographiques: lieu de résidence et statut

Dans son appréciation des exigences du versant externe du temps, l'individu fait une lecture qui laisse habituellement voir l'influence de son lieu de résidence (milieu géographique), de son statut civil de même que de son statut familial. Dans le cas du milieu géographique, il s'agit d'une donnée qui a été examinée au chapitre précédent. On peut rappeler que les répondants (N=149) vivent et oeuvrent en Abitibi-Témiscamingue (52,3%) ou dans la région de Montréal (47,7%).

Tableau 4.8
La distribution des répondants selon des caractéristiques sociodémographiques

Caractéristiques	Sous-groupes	N	%
Q3 (N=149)			
Statut civil	seul	37	24,8
	<u>en couple</u>	112	<u>75,2</u>
		149	100,0
Q4 (N=147)			
Statut familial	sans enfant à charge	54	36,7
	un enfant à charge	27	18,4
	<u>deux enfants ou plus à charge</u>	66	<u>44,9</u>
		147	100,0

Parmi les enseignants qui ont répondu au questionnaire, le tableau 4.8 montre que d'après Q3 (N=149), la plupart d'entre eux vivent en couple (75,2%) et près du quart vit seul (24,8%)⁷. La question visant à décrire le statut familial fournit une distribution (N=147) où moins de la moitié des répondants (44,9%) s'occupe de deux enfants ou plus. Les enseignants qui sont sans enfant à charge représentent plus du tiers (36,7%) des répondants.

⁷ Un test de χ^2 a été réalisé, permettant de rendre compte des liens de dépendance entre ces variables et la variable sexe (6,872, p=0,00). Il montre que deux fois plus de femmes (33%) que d'hommes (15%) vivent seuls. Parmi les sujets qui vivent seuls, le χ^2 (0,753, p=0,68) montre l'indépendance des variables Q1 (sexe) et Q4 (enfants à charge). Il en est ainsi pour l'ensemble des répondants d'ailleurs (3,718, p=0,15).

4.2.2 Caractéristiques liées au rythme de vie et de travail

Les deux prochains tableaux illustrent la distribution des répondants selon des caractéristiques liées à leur appartenance sexuelle, à leur âge et à des conduites habituellement associées à la conception du temps. Ces conduites relèvent par ailleurs de leur propre rythme de vie.

Selon la distribution fournie par Q1 (N=149) et affichée au tableau 4.9, il apparaît que les femmes constituent plus de la moitié de l'ensemble des répondants, soit 54,4% d'entre eux, tandis que les hommes en représentent un peu moins de la moitié de l'ensemble.

Tableau 4.9
La distribution des répondants selon le sexe et l'âge

Caractéristiques	Sous-groupes	N	%
Q1 (N=149)			
Sexe	<u>Femme</u>	81	<u>54,4</u>
	Homme	68	45,6
		149	100,0
Q2 (N=147)			
Âge	23-30 ans	19	12,9
	31-40 ans	25	17,0
	<u>41-50 ans</u>	71	<u>48,3</u>
	51-60 ans	32	21,8
		147	100,0

Dans les recherches préalablement citées, il s'agit d'une donnée qui joue un rôle fondamental dans le rapport au temps. Ici, donc, ce résultat contribue à la constitution d'une variable indépendante.

Il en est de même du résultat obtenu à l'aide de la question Q2 (N=147) concernant l'âge des enseignants. Nous avons regroupé les répondants à l'intérieur de quatre sous-groupes. On peut voir que la majorité d'entre eux (48,3%) se situent dans le sous-groupe des 41-50 ans.

Les distributions affichées au tableau 4.10 concernant le rythme de vie sont obtenues grâce aux réponses aux questions de la Partie 3 du questionnaire, 76, 77, 82

Tableau 4.10
Distribution de la population selon le rythme de vie et de travail

Caractéristiques	Sous-groupes	N	%
Q76 (N=147)			
La vitesse d'exécution d'une tâche comparativement aux collègues	beaucoup plus vite que les collègues	29	19,7
	un peu plus vite que les collègues	35	23,8
	<u>à peu près comme les collègues</u>	62	<u>42,2</u>
	moins vite que les collègues	7	4,8
	vous ne savez pas	14	9,5
		147	100,0
Q77 (N=148)			
À la maison, accepte facilement l'interruption d'une activité planifiée, la modification de programme	non, difficilement	7	4,7
	pas facilement	37	25,0
	<u>assez facilement</u>	65	<u>43,9</u>
	<u>oui, très facilement</u>	38	<u>25,7</u>
	cela vous est égal	1	0,7
		148	100,0
Q82 (N=149)			
La ponctualité face aux rendez-vous	<u>en avance</u>	105	<u>70,5</u>
	juste à l'heure	39	26,2
	en retard	5	3,3
	cela dépend, en retard, en avance	2	1,3
		149	100,0
Q83(N=148)			
Le mode de planification des activités en général	vivre au jour le jour, pas de projet	17	11,5
	<u>projets pour quelques mois</u>	89	<u>60,1</u>
	projets pour 1 ou 2 ans pas plus	23	15,5
	projets pour 5 ans environ et plus	6	4,1
	mixte	13	8,8
		148	100,0

et 83. On voit d'après Q76, que la majorité des enseignants estime travailler à peu près aussi vite que leurs collègues (42,2%). En général, 51% des individus interrogés par Grossin (1974) sont de cet avis, tandis que 28,0% des enseignants de son échantillon le sont (1974). En moyenne donc, les enseignants québécois se démarquent nettement de leurs collègues français. On peut penser qu'ici, le minutage du temps de leurs tâches mis en place depuis une vingtaine d'années, entraîne une estimation plus précise de la rapidité au travail: pour eux, l'auto-appréciation du travail intellectuel passe peut-être par les exigences du régime pédagogique plutôt que par des habiletés personnelles.

La distribution fournie par Q77 (N=148) montre qu'une proportion importante des répondants, soit 69,6% d'entre eux, accepte assez ou très facilement (43,9%;

25,7%), en contexte privé, de modifier ses plans face à un événement imprévu. Le quart des enseignants qui ont répondu au questionnaire affirment qu'ils n'acceptent pas facilement d'interrompre leurs activités et de modifier leur programme. Ainsi, il semble que la majorité des répondants se caractérise par sa souplesse devant l'éventuelle réorganisation des activités, se démarquant de leurs collègues français qui à 46,0% détestent l'imprévu, acceptent difficilement d'être dérangés dans leur travail.

On peut penser que ces enseignants sont ainsi bien pourvus pour se réorganiser devant le caractère imprévisible et multiple du temps en classe. On peut penser en revanche que les multiples changements auxquels ils ont à faire contribuent à caractériser leur attitude devant l'imprévu, quelle qu'elle soit. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette situation un peu plus loin dans le chapitre.

Aussi, la majorité des enseignants, selon Q82 (N=149), est caractérisée par leur ponctualité. Mieux, 70,5% sont en avance à leurs rendez-vous dans la vie de tous les jours. Une très faible partie d'entre eux disent qu'ils arrivent en retard à leurs rendez-vous (4,6%). Ce résultat étonne peu compte tenu des exigences de leur travail: la sonnerie ponctue régulièrement le vécu du temps de leur travail.

On peut penser ainsi que la conception du temps qui guide l'institution dans l'organisation du travail, et qui supporte la vitesse d'exécution ou du moins l'absence de lenteur, afin que le temps ne «manque» pas, est profondément ancrée chez eux.

Finalement, nous avons interrogé les enseignants sur leur mode de planification des activités de la vie courante afin de savoir s'ils s'organisent à l'avance et jusqu'à quel point. Selon la distribution fournie par Q83 (N=148), il apparaît que trois enseignants sur cinq planifient à court terme (60,1%), c'est-à-dire pour quelques mois, moins d'un an à la fois. À peine un enseignant sur cinq (19,6%) fait des projets portant sur un an ou plus (15,5%; 4,1%).

Une faible proportion d'entre eux ne planifie pas du tout (11,5%)⁸. Les enseignants québécois se distinguent nettement en moyenne des enseignants interrogés par Grossin (1974) où 42,0% font surtout des projets à court terme (moins d'un an à la fois du sujet et des projets de vacances). Ils s'en rapprochent par ailleurs dans la mesure où ni les uns ni les autres ne font de projet à moyen et à long terme, privilégiant le court terme. Il y a lieu, devant cette unanimité, de se demander s'il s'agit du modelage qu'exerce la profession ou encore, de l'organisation même du travail axé sur le rendement des élèves à court terme.

4.2.3 Éléments relevant de l'expérience de vie et d'enseignement

Le rapport au temps se réfère aux éléments qui, dans l'histoire de l'individu, ont contribué à l'élaboration de son cadre de référence, à ce que nous nommons ici le versant interne. Nous avons interrogé les enseignants à ce propos afin de saisir dans quelle mesure ces éléments pouvaient expliquer les variations des réactions vécues face au «manque» de temps, si tel était le cas. Les résultats que nous présentons ont été principalement extraits des questions 15, 19, 20, 33 de la Partie 1 du questionnaire concernant l'expérience acquise de manière spécifique à l'exercice de la profession enseignante.

⁸ Ce résultat est intéressant quand on le considère à la lumière des données fournies par Q45 (N=149) concernant les points de repères auxquels se réfèrent les enseignants pour planifier leur enseignement. On en compte une soixantaine à partir de huit points de repère qui étaient suggérés à l'origine, et où le répondant pouvait fournir plus d'une réponse (période, journée, semaine, cycle, étape, mois, année, autre). Aucune des catégories ne se démarque clairement. Le court terme, combinant la période (75 minutes), la journée (300 minutes), la semaine (1 000 minutes) et le cycle (9 jours), représente le point de repère le plus courant. En second lieu se situe le moyen terme, combinant l'étape (environ 6 semaines) et le mois (4 semaines). Autrement dit, à l'école comme dans la vie de tous les jours, il semble que les enseignants, ceux qui ont contribué à notre étude en tout cas, planifient principalement à court terme.

• L'expérience spécifique à l'exercice de la profession enseignante

Les résultats que nous présentons à l'aide du tableau suivant 4.11 revêtent une importance cruciale pour notre étude. Chez les enseignants, le rapport au temps tel que prescrit dans le cadre de leur travail de même que les difficultés qu'y vivent beaucoup d'entre eux s'établit en référence, entre autres éléments, à ceux qui sont directement associés à l'exercice de la profession.

La formation qu'ils ont acquise préalablement à leur entrée dans celle-ci, de même que les connaissances et les habiletés développées en cours d'exercice, ont contribué à la constitution du cadre de référence qui les guide aujourd'hui. C'est pourquoi nous avons interrogé les enseignants à propos de leur formation et leur expérience d'enseignement.

Tableau 4.11
La distribution des répondants selon la formation et l'expérience acquises

Caractéristiques	Sous-groupes	N	%
Q15 (N=146) ⁹			
La formation préalablement complétée	Certificat en sc. de l'éducation	40	27,5
	Bacc. en pédagogie	38	25,5
	Baccalauréat disciplinaire	29	19,5
	Baccalauréat en ens. d'une discipline	72	48,3
	Diplôme de deuxième cycle	16	10,7
	Autre (s)	51	34,2
	Non-répondants	3	2,0
Q20 (N=148)			
L'enseignement à d'autres ordres	non	79	53,4
	oui	69	46,6
		148	100,0
Q23 (N=146)			
Le changement de grille-horaire	oui	104	71,2
	non	42	28,8
		146	100,0
Q33 (N= 144)			
La matière principalement enseignée	oui	72	50,0
	non	72	50,0
		144	100,0

⁹ Le fait que le nombre de sujets ne correspond pas à N=149 s'explique en raison du fait que des sujets cumulent deux diplômes.

La distribution fournie par Q15 (N=146) montre que tous nos répondants sont légalement qualifiés pour enseigner au secondaire. En effet, on voit qu'un peu plus du quart (27,5%) des répondants détiennent un certificat en éducation. Tous les sujets sauf un (qui détient par ailleurs un Brevet d'enseignement ainsi que nous avons pu le vérifier dans la catégorie Autres¹⁰), cumulent ce diplôme avec un Baccalauréat disciplinaire (ou un Baccalauréat en enseignement d'une discipline).

Puis, le quart des répondants (25,5%) s'inscrit dans un sous-groupe constitué à partir des données fournies par la répartition des répondants des sous-groupes Baccalauréat disciplinaire et Baccalauréat en enseignement d'une discipline. Ce nouveau sous-groupe «Baccalauréat en pédagogie et disciplinaire» englobe des diplômes recouvrant des champs divers comme par exemple Orthopédagogie, Pédagogie familiale, Enfance inadaptée, etc. Au total donc, plus de la moitié des répondants (53,0%) détiennent un diplôme lié au domaine de l'éducation (Certificat, 27,5%; Baccalauréat, 25,5%).

On voit aussi que près de la moitié des répondants (48,3%) détiennent un Baccalauréat en enseignement d'une discipline (par exemple, enseignement du Français langue maternelle), tandis qu'un enseignant sur cinq (19,5%) détient un Baccalauréat disciplinaire (par exemple, en Chimie). Il faut noter que certains individus cumulent un Baccalauréat disciplinaire et un Baccalauréat d'enseignement dans une discipline.

Les données fournies par Q19 (N=149) en rapport avec le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement à l'ordre secondaire laissent voir une dispersion telle que l'affichage au tableau s'avère peu approprié. Soulignons que les enseignants qui ont répondu au questionnaire comptent en moyenne 22 ans d'expérience dans l'enseignement.

Finalement, selon la distribution obtenue à l'aide de Q20 (N=148), Q23 (N=146) et Q33 (N=144), plus de la moitié des répondants (53,4%) ont toujours enseigné au secondaire, la majorité (71,2%) d'entre eux ont fait l'expérience de plus d'une grille-

¹⁰ La catégorie Autres comprend des diplômes tels: Brevets, Baccalauréats, Certificats à caractère général et/ou disciplinaire (non directement relié aux champs d'interventions principaux du secondaire) Ces diplômes se cumulent habituellement avec le Certificat en sciences de l'éducation.

horaire et la moitié d'entre eux ont l'expérience de la matière principalement enseignée au moment de la passation du questionnaire.

4.2.4 Éléments associés aux conceptions du temps

Nous avons interrogé les enseignants sur leur conception du temps d'enseignement et du temps en général, à partir de l'idée courante qu'ils se font au sujet de la «perte de temps».

Ainsi, une telle variable pourrait nous permettre d'en vérifier la portée sur le vécu de leurs tâches, à travers les réactions éprouvées devant le «manque» de temps, le cas échéant. Nous avons donc posé une question ouverte (Q73) et une question fermée (Q84), l'une et l'autre inspirées des travaux de Grossin (1974). Le tableau montre la distribution des répondants à ces deux questions.

L'analyse de contenu des données fournies par Q73 a permis de dégager six catégories de données représentant l'idée de «perdre du temps» en classe (voir Appendice E). On voit au tableau suivant 4.12 que dans l'ensemble 10,0% des sujets se sont abstenus de répondre, et 2,0% ont nié de «perdre du temps» en classe sans fournir de plus amples détails¹¹.

¹¹ Rappelons quelques données utiles à la compréhension des résultats:

Discipline: La «perte de temps» signifie que l'enseignant doit faire des interventions verbales ou autres visant à obtenir le silence, le calme, à niveler les «problèmes» de discipline, à imposer l'ordre et le silence: réprimandes, discussions, argumentations, sanctions;

Productivité: la «perte de temps» signifie que du travail ne se fait pas actuellement, que des élèves ne produisent pas, qu'ils ne font rien, en regard du travail à faire pris globalement;

Efficacité: la «perte de temps» signifie que le travail prévu, demandé, en lien avec des objectifs spécifiques d'apprentissage n'est pas fait ou qu'il n'y a pas d'apprentissage, tout simplement;

Régularisation: La «perte de temps» signifie que l'enseignant pose toutes sortes de gestes en relation avec son enseignement, qui permettent de contrôler le groupe, de le surveiller, de s'assurer de l'attention de tous et chacun des élèves face à l'activité en cours: arrêter, attendre, répéter les consignes, redonner les explications, repérer les élèves distraits et les avertir, reprendre des notions et des objectifs, etc. Ces énoncés comportent souvent une connotation de rythme interrompu, de désagrément, d'inutilité et de lassitude.

Parmi ceux qui ont fourni des données, le tableau montre que l'idée de **PRODUCTIVITÉ** et celle de **RÉGULARISATION** détiennent plus de faveur puisque l'une regroupe 24,2% des répondants et l'autre en rallie 23,5%. La première fait référence au travail qui ne se fait pas, généralement parlant, chez les élèves: «Perdre du temps, c'est ne pas tirer le maximum de chaque précieuse minute prévue pour l'enseignement». La seconde fait référence aux pratiques de l'enseignant qui rythme les activités en cours: «*Convaincre*» un élève de "s'installer"... de travailler. Les argumentations... »; «C'est répéter des explications parce que certains élèves ne suivent pas volontairement».

Puis, les répondants adhèrent dans une même proportion aux idées d'**EFFICACITÉ** et de **DISCIPLINE**, celles-ci récoltant chacune 16,8% des scores. La première renvoie au fait que les élèves font plus ou moins le travail demandé: «Lorsque des élèves donnent un minimum d'investissement, ne respectent pas l'échéancier». La seconde décrit l'intervention de l'enseignant visant à maintenir l'ordre dans la classe: «Un moment où l'on doit rappeler à l'ordre certains étudiants et plus d'une fois».

Tableau 4.12
Distribution de la population selon la façon
de penser la «perte de temps» en classe et en général

Caractéristiques	Sous-groupes	N	%
Q73 (N=149)			
L'idée de «perdre du temps» en classe	<u>Productivité</u>	36	<u>24.2</u>
	<u>Régularisation</u>	35	<u>23.5</u>
	Efficacité	25	16,8
	Discipline	25	16,8
	Utilité	6	4,0
	Autonomie	4	2,7
	Négation	3	2,0
	Non-répondants	15	10,0
		149	100,0
Q84			
Idée de perdre du temps en général dans la vie	<u>Oisiveté</u>	43	<u>29.1</u>
	<u>Improductivité</u>	41	<u>27.7</u>
	Désintérêt	23	15,5
	Besoin d'une pause	19	12,8
	Autre idée	9	6,1
	Mixte	13	8,8
		148	100,0

Chez un petit nombre de répondants (4,0%), l'idée de «perte de temps» en classe correspond à s'adonner à des activités dont l'utilité est incompatible avec le temps d'enseignement: «Écrire le # code de l'élève lorsqu'il est absent». Puis, chez un très petit nombre de répondants, soit 2,7% de l'ensemble, «perdre du temps» veut dire perdre de l'autonomie: «Arrêter le travail en cours pour écouter les messages de la direction à l'intercom. Suspendre un cours pour des activités autres avec les élèves: émulation-tirage-inscriptions, etc.»

On peut noter que cinq catégories sur six constituent des références directes à la conception du temps des tâches qui guide l'institution scolaire, mieux, au but (**DISCIPLINE** ou ordre), à l'intention (**PRODUCTIVITÉ**), et à certaines des conduites associées au versant externe du temps scolaire (**EFFICACITÉ, UTILITÉ, RÉGULARISATION**). Une seule catégorie ne s'inscrit pas à l'intérieur de la conception dominante du temps: l'émergence de l'idée d'**AUTONOMIE** de l'individu aux prises avec les exigences institutionnelles que symbolise le temps des tâches.

Quand les enseignants s'expriment selon une idée ou l'autre, en relation avec celle de «perdre du temps» en classe, ils indiquent clairement le fait que la conception qu'ils privilégient ou la valeur à laquelle ils tiennent à travers cette conception du temps en classe, est bafouée, contrainte par les circonstances en cause.

Pour ce qui est de perdre du temps en général, d'après Q84, il apparaît que les répondants se rallient surtout autour des idées d'**OISIVETÉ**: (29,1%: perdre du temps est associée à inactivité, bavardage) et d'**IMPRODUCTIVITÉ** (27,7%: perdre son temps est associée à une activité qui ne rapporte rien, à des dérangements et attentes, aux loisirs). Une partie moins importante des répondants se réfère à l'idée de **DÉSINTÉRÊT** (15,5%: perdre son temps c'est faire ce qui ne vous plaît pas, vous ennuyer, vous renfermer) et une moindre proportion encore considère qu'une pause n'est pas une «perte de temps» (12,8%).

Rappelons que selon Grossin, les individus qui dénoncent l'Oisiveté valorisent hautement le travail, l'action; que l'**IMPRODUCTIVITÉ** comporte plutôt le fait que le profit de l'action est mis en péril, en l'occurrence, la réussite scolaire des élèves. Finalement, se référer à l'idée de **DÉSINTÉRÊT** signifie que c'est le plaisir de l'action

qui est contraint, non-reconnu. Les enseignants québécois se différencient de leurs collègues français en cela que ces derniers valorisent d'abord le plaisir, à travers leur **DÉSINTÉRÊT** comme signifiant de «perte de temps», puis ensuite le profit (**IMPRODUCTIVITÉ**) et le travail (**OISIVETÉ**). Puis, nos répondants sont plus nombreux (12,8%) que les sujets (4,0%) de Grossin (1974) à remettre en question l'idée de «perte de temps» en général, considérant qu'il s'agit à toutes fins pratiques d'une question de santé, de récupération d'énergies.

Nous aurons l'occasion un peu plus loin de réexaminer les résultats fournis par Q73 (perte de temps en classe) et Q84 (perte de temps en général), en relation avec les réactions éprouvées face au «manque» de temps, le cas échéant. Ce qui frappe toutefois à première vue, c'est la part accordée dans les deux cas (perdre du temps en général/et en classe) à l'idée de productivité (il faut tirer le maximum de chaque minute) et au refus de l'oisiveté (inactivité, bavardage...) d'où la régularisation/le contrôle que veut exercer l'enseignant. La négation d'une perte de temps apparaît également moins fréquente en référence au travail qu'à la vie!

Quoiqu'il en soit, nous disposons maintenant des caractéristiques individuelles susceptibles d'influencer le rapport au temps. Ces éléments renvoient à la façon dont les personnes s'insèrent dans la société; à la référence au passé, aux conduites au jour le jour en référence au temps prévu, aux conceptions du temps en classe et en général. Ils devraient permettre d'expliquer les réactions vécues quand le temps «manque». La prochaine partie rend compte de ces réactions.

4.3 LA MANIFESTATION DU DÉCALAGE ENTRE LE VERSANT INTERNE ET LE VERSANT EXTERNE DU TEMPS

Nous abordons maintenant l'examen des réponses obtenues aux questions portant sur les réactions éprouvées face au «manque» de temps au travail. Il s'agit de saisir la manifestation du décalage qui s'établit entre les exigences du temps fixé d'avance et l'interprétation qu'en fait l'individu au jour le jour. Beaucoup d'enseignants du secondaire, on le sait, vivent cette situation de manière plus ou moins confortable, le «manque» de temps prenant parfois chez eux des proportions démesurées, semble-t-il, alors que pour d'autres enseignants, le «manque» de temps ne constitue apparemment pas un problème. Nous verrons dans quelle mesure il en est ainsi.

C'est pourquoi nous avons interrogé les enseignants à l'aide de sept questions de la Partie 2 du questionnaire, leur permettant de s'exprimer à ce sujet: 58, 60, 62, 65, 67, 69, 71. Chacune d'elles évoque un événement concret mettant en cause un aspect ou l'autre de la vie de la classe, susceptible de produire un décalage, un «manque» de temps, et par conséquent une réaction chez l'enseignant. À chaque question, la tâche des sujets consiste à choisir un seul des énoncés correspondant à leur réaction, parmi les quatre qui sont suggérés: mécontentement, stress, ne crée pas de problème, autre réaction¹². Nous présentons d'abord la distribution des répondants selon les réactions vécues dans l'ensemble. Puis, nous analysons les résultats concernant chacune des variables prise séparément.

¹² Rappelons que les définitions fournies dans le questionnaire se réfèrent à la perception qu'ont les individus quant à la réaction déclenchée par telle ou telle situation productrice de «manque» de temps (Comment vous sentez-vous quand...?). Dans la suite du présent ouvrage, le fait d'utiliser par exemple les termes *stress* ou *stressé* ou *mécontentement* ou *mécontent* n'implique aucunement qu'il s'agit d'une mesure psychologique ou médicale de la réaction individuelle. Les enseignants, tout comme beaucoup d'autres professionnels dont la tâche implique une relation d'aide, utilisent couramment ces termes pour exprimer leur position négative dans leur rapport avec tel ou tel objet de leur vie et leur travail, sans pour autant signifier par là que leur réaction nécessite des soins psychologiques ou médicaux. Finalement, afin d'éviter toute confusion, rappelons qu'il s'agit de saisir l'ampleur du malaise que vivent les enseignants, d'en apprécier la gravité.

4.3.1 Les résultats globaux: les réactions face au «manque» de temps

Rappelons que la question 58 considère le «manque» de temps en général. Puis, les questions 60, 62, 65 et 67 explicitent la mise en cause des événements qui surviennent à l'intérieur de la classe et où des élèves sont directement impliqués. Finalement les questions 69 et 71 font référence à des circonstances qui se produisent à l'extérieur de la classe et qui modifient aussi la planification de l'enseignant.

Le tableau suivant 4.13 permet d'apprécier globalement la distribution des réactions vécues face au «manque» de temps. La colonne de gauche comprend la liste des énoncés décrivant les circonstances productrices de «manque» de temps. Les colonnes de droite affichent la distribution des pourcentages de chacune des réactions aux énoncés. Les résultats obtenus de Q58 fournissent une appréciation globale de la situation problématique. Premièrement, quels que soient les éléments en jeu, le «manque» de temps provoque principalement du **mécontentement**, puisque 41,6% des répondants s'expriment ainsi. Deuxièmement, il est source de **stress**, puisque 32,9% des enseignants se prononcent ainsi. Troisièmement, le «manque» de temps **ne crée pas de problème** chez 17,4% des répondants. Globalement donc, devant le «manque» de temps, les trois quarts (74,5%) des enseignants concernés éprouvent des réactions négatives soit le mécontentement (41,6%) et le stress (32,9%).

La dernière ligne du tableau montre que le **mécontentement** constitue en moyenne la réaction la plus répandue dans cette situation puisqu'elle est présente chez près de la moitié des répondants (46,7%).

Tableau 4.13
La distribution des réactions vécues face au «manque» de temps

Énoncé	Pourcentage des réactions				
	méc ¹	pdp ²	stress	autre	mixte ³
Q58. Comment vous sentez-vous quand le temps manque pendant <i>un cours ou une étape</i> quels que soient les éléments en jeu? (N=149)	<u>41,6</u>	17,4	<u>32,9</u>	4,7	3,4
Q60. Comment vous sentez-vous quand vous constatez que le <i>temps que vous ont fait perdre certains élèves en classe</i> ne se rattrapera pas? (N=148)	<u>68,2</u>	8,8	14,2	4,1	4,7
Q62. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque <i>pour aider vos élèves en difficulté d'apprentissage</i> ? (N=146)	<u>61,6</u>	13,0	13,7	9,6	2,1
Q65. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que <i>des élèves posent des questions qui renvoient à des objectifs qui devraient être atteints depuis longtemps</i> ? (N=148)	<u>33,1</u>	<u>48,6</u>	6,8	8,8	2,7
Q67. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que <i>le déroulement des activités est perturbé par des élèves qui éprouvent des difficultés de comportement</i> (problèmes de «discipline»)? (N=147)	<u>65,3</u>	7,5	19,7	2,0	5,5
Q69. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que <i>des événements imprévus et hors de votre contrôle et relevant de l'école</i> (tempêtes, bris, intercom, problèmes de transport, etc.) vous forcent à modifier ce que vous aviez prévu? (N=149)	28,9	<u>56,4</u>	8,1	6,0	0,6
Q71. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que <i>des circonstances hors de votre contrôle vous forcent à vous absenter</i> (maladie, décès, etc.)? (N=148)	<u>28,4</u>	<u>39,9</u>	<u>23,0</u>	6,8	1,9
Moyenne des sept questions	<u>46,7</u>	27,4	16,9	6,1	2,9

¹mécontentement; ² ne vous crée pas de problème; ³ plus d'une réaction à la fois

Plus de la moitié d'entre eux, soit 53,3%, éprouvent cependant d'autres types de réactions, soit que le «manque» de temps **ne crée pas de problème** (27,4%), soit qu'il suscite du stress (16,9%), qu'il entraîne une **autre** réaction (6,1%) ou une réaction **mixte** (2,9%)¹³. Ces résultats montrent donc que face au «manque» de temps, une assez forte proportion des enseignants qui ont participé à la recherche, précisément **63,6%** d'entre eux, éprouvent des réactions combinées de **mécontentement** (46,7%) et de **stress** (16,9%), une faible proportion (27,4%) affirme que cette situation **ne crée pas de problème**, tandis qu'une très faible partie d'entre eux (9,0%) s'inscrit en marge de ces réactions. D'autres faits sont intéressants à signaler ainsi qu'on le voit en examinant d'un peu plus près les résultats concernant chacune des réactions à l'aide des tableaux 4.14 à 4.16 inclusivement

4.3.2 La réaction de mécontentement éprouvée face au «manque» de temps

Le tableau 4.14 affiche par ordre décroissant le pourcentage des répondants relativement à chacune des circonstances qui suscite chez eux du **mécontentement**. Le résultat relatif à Q58, d'ordre général, n'est pas considéré ici. Ainsi, on voit que le mécontentement se manifeste d'abord et avant tout quand les circonstances évoquées par Q60, Q67 et Q62 sont mises en cause. Il s'agit de trois situations où les comportements des élèves sont directement impliqués. Le plus haut score de **mécontentement** (68,2%) survient quand l'enseignant constate que le temps perdu à cause de certains élèves ne se rattrapera pas (Q60).

Deuxièmement, des élèves en difficulté de comportement (problèmes de «discipline») causent un «manque» de temps en perturbant le déroulement des activités, ainsi que le suggère Q67. Cette situation, plus spécifique que la précédente, suscite aussi beaucoup de mécontentement, rassemblant près des deux tiers des répondants (65,3%).

¹³ Il s'agit d'une très faible proportion des répondants qui ont coché soit **mécontentement** et **stress** ou **ne crée pas de problème** et **autre réaction**, etc., ainsi qu'on a pu le voir à la Figure 3.5. Quelques-uns ont indiqué qu'il leur était difficile de trancher. Dans la plupart des cas, on ne peut qu'opiner. Ont-ils omis de lire la consigne? Était-ce trop compliqué? Ont-ils été influencés par la *désirabilité sociale*?

Tableau 4.14
Le mécontentement vécu face au «manque» de temps

Énoncé	%
Q60. Comment vous sentez-vous quand vous constatez que le temps que vous ont fait <i>perdre certains élèves en classe</i> ne se rattrapera pas? (N=148)	68,2
Q67. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que le <i>déroulement des activités est perturbé par des élèves qui éprouvent des difficultés</i> de comportement (problèmes de «discipline»)? (N=147)	65,3
Q62. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque pour aider vos <i>élèves en difficulté d'apprentissage</i> ? (N=146)	61,6
Q65. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que des <i>élèves posent des questions</i> qui renvoient à des objectifs qui devraient être atteints depuis longtemps? (N=148)	33,1
Q69. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que des <i>événements imprévus et hors de votre contrôle</i> et relevant de l'école (tempêtes, bris, intercom, problèmes de transport, etc.) vous forcent à modifier ce que vous aviez prévu? (N=149)	28,9
Q71. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que des <i>circonstances hors de votre contrôle</i> vous forcent à vous absenter (maladie, décès, etc.)? (N=148)	28,4

Les problèmes de «discipline» et le fait qu'ils entravent les activités en cours, qu'ils obligent l'enseignant à détourner son attention de l'apprentissage, se placent au second rang en importance parmi les six circonstances susceptibles de provoquer du mécontentement.

Finalement, au troisième rang se situe le fait de ne pouvoir aider les élèves en difficulté d'apprentissage (61,6%). Ici, la situation est doublement contraignante: l'enseignant ne peut faire ce qu'il a à faire d'une part, et des élèves en subissent les conséquences d'autre part. D'ailleurs, invités à fournir des précisions concernant le type de difficulté dont il s'agit, les répondants qui avaient à se prononcer à l'aide de Q63 (N=125) affirment qu'il s'agit d'une difficulté:

- liée à des acquisitions cognitives nécessaires à l'atteinte des objectifs du programme: 73,6%
- liée à l'intégration socioculturelle (immigration) et à des handicaps physiques: 1,6%
- autre (s) type de difficulté (s): 10,4%¹⁴.

Le mécontentement se manifeste beaucoup moins (33,1%) quand le «manque» de temps est causé par des élèves qui posent des questions liées à des apprentissages passés (Q65), ou lorsqu'il relève de circonstances hors de son contrôle (Q69, Q71).

Autrement dit, le mécontentement se manifeste moins lorsque l'individu au plan scolaire se retrouve en marge de la production du «manque» de temps. Ce n'est pas lui qui est directement concerné par la situation: soit que les questions des élèves (Q65) relèvent d'un contexte plus ou moins éloigné de l'enseignant actuellement en place, ou qu'elles sont prévues, soit que les imprévus sont indépendants de son travail en classe (Q69), soit encore qu'il est touché dans son temps privé (Q71). En moyenne donc, moins du tiers de ceux qui se sont prononcés déclarent alors leur mécontentement, soit 30,1% des scores.

4.3.3 Quand le «manque» de temps ne crée pas de problème

Le «manque» de temps **ne crée pas de problème** pour 27,4% de l'ensemble des répondants (voir tableau 4.13). Le tableau 4.15 ci-dessous illustre la répartition de ces répondants relativement à chacune des circonstances. La question Q58 n'est pas considérée ici à cause de son caractère global.

Le premier rang fait référence à un élément déclencheur qui échappe au contrôle de l'enseignant, puisqu'il se produit en dehors de la classe (Q69). Plus de la moitié des répondants (56,4%) affirment alors que la situation ne leur crée pas de problème en dépit du fait que l'enseignant est forcé de modifier ce qu'il avait prévu.

¹⁴ Le dépouillement des données fournies par l'énoncé autre(s) type(s) de difficultés (n=13) montre qu'il s'agit de difficultés liées à la motivation (5), à des difficultés d'ordre socio-affectif (4) et disciplinaires (2) et à l'apprentissage en général (2).

Tableau 4.15
Quand le «manque» de temps ne crée pas de problème

Énoncé	%
69. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que des <i>événements imprévus, hors de votre contrôle et relevant de l'école (tempêtes, bris, intercom, problèmes de transport, etc.) vous forcent à modifier ce que vous aviez prévu?</i> (N= 149)	56,4
65. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que des <i>élèves posent des questions</i> qui renvoient à des objectifs qui devraient être atteints depuis longtemps? (N=148)	48,6
71. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que des <i>circonstances hors de votre contrôle</i> vous forcent à vous absenter (maladie, décès, etc.)? (N=148)	39,9
Q62. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque pour aider vos <i>élèves en difficulté d'apprentissage?</i> (N=146)	13,0
Q60. Comment vous sentez-vous quand vous constatez que le temps que vous ont fait <i>perdre certains élèves en classe</i> ne se rattrapera pas? (N=148)	8,8
Q67. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que le <i>déroulement des activités est perturbé par des élèves qui éprouvent des difficultés de comportements</i> (problèmes de «discipline»)? (N=147)	7,5

Les enseignants ne voient pas non plus de problème avec le «manque» de temps quand des questions des élèves portant sur des objectifs antérieurs sont mis en cause, comme c'est le cas en Q65. Cet événement qui rallie près de la moitié des répondants (48,6%) dans cette catégorie relève de l'apprentissage réalisé dans le passé. On peut penser que chez l'enseignant, le fait d'interrompre le cours de son propos, de répondre à des questions en marge de celui-ci et d'envisager qu'éventuellement le temps fasse défaut, va de soi, s'insère dans le cours normal de son travail. On l'a vu d'ailleurs, cette situation ne suscite du mécontentement que chez le tiers des répondants seulement (33,1%).

Finalement, le troisième rang de cette catégorie revient à un événement d'ordre privé qui force l'enseignant à s'absenter et à manquer éventuellement de temps en classe (Q71) par la suite. On voit en effet que 39,9% des enseignants considèrent que dans ce cas-là, le «manque» de temps ne leur crée pas de problème.

À l'opposé, le fait de ne pouvoir aider leurs élèves en difficulté d'apprentissage (Q62) faute de temps, ne crée pas de problème que pour une assez faible partie des répondants (13,0%). Une plus faible proportion (8,8%) encore se situe dans cette catégorie, dans le cas où l'enseignant constate que le temps perdu à cause de certains élèves ne se rattrapera pas (Q62). Finalement, en dernière position, on voit que les problèmes de «discipline» Q67 ne créent pas de problème que pour une minorité de répondants (7,5%).

En somme, il apparaît clairement que le «manque» de temps **ne crée pas de problème** selon que l'enseignant ne maîtrise pas vraiment les circonstances en cause. Ainsi, c'est le cas mis en évidence par Q65, où l'événement déclencheur du «manque» de temps survient dans la classe, mais relève de l'apprentissage passé de l'élève, et de celles qui sont mises en cause par Q69 et Q71.

4.3.4 Le stress perçu face au «manque» de temps

Dans l'ensemble, les répondants qui ressentent le manque de temps de manière stressante représentent 16,9% de ceux qui ont contribué à notre recherche (voir tableau 4.13). Il s'agit, rappelons-le, de la portion la plus faible des réactions éprouvées.

Par ailleurs, ainsi qu'on le voit au tableau 4.16, ce résultat est modulé par celui que fournit Q58. Globalement, en effet, le score de stress perçu y est beaucoup plus élevé, occupant le premier rang dans cette catégorie, représentant 32,9% des répondants. Il en est ainsi dans le cas où le «manque» de temps survient pendant un cours ou une étape, quelle qu'en soit la cause, c'est-à-dire généralement parlant.

Le stress se manifeste ensuite avec le plus d'importance, en regroupant 23,0% des répondants, lorsque des événements extérieurs de nature incontrôlable et ayant un caractère personnel, privé, sont en cause (Q71). Cette réaction rallie en troisième lieu une proportion de 19,7% des répondants quand le déroulement des activités en classe est perturbé par des problèmes de «discipline» (Q67).

Tableau 4.16
Le stress face au «manque» de temps

Énoncé	%
58. Comment vous sentez-vous quand le temps manque <i>pendant un cours ou une étape quels que soient les éléments en jeu?</i> (N= 149)	32,9
71. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que des <i>circonstances hors de votre contrôle</i> vous forcent à vous absenter (maladie, décès, etc.)? (N=148)	23,0
67. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que le déroulement des activités est perturbé par des <i>élèves qui éprouvent des difficultés de comportement</i> (problèmes de «discipline»)? (N=147)	19,7
Q60. Comment vous sentez-vous quand vous constatez que le temps que vous ont fait <i>perdre certains élèves</i> en classe ne se rattrapera pas? (N=148)	14,2
Q62. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque pour aider vos élèves en difficulté d'apprentissage? (N=146)	13,7
Q69. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que des <i>événements imprévus, hors de votre contrôle</i> et relevant de l'école (tempêtes, bris, intercom, problèmes de transport, etc.) vous forcent à modifier ce que vous aviez prévu? (N=149)	8,1
Q65. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que des élèves posent des questions qui renvoient à des objectifs qui devraient être atteints depuis longtemps?(N=148)	6,8

Il est à remarquer que face au «manque» de temps, le stress perçu est réduit au minimum dans quatre des sept cas proposés. Quand il s'agit du passé, où le cours des activités mises en place par l'enseignant est interrompu par les questions des élèves au sujet d'objectifs qui devraient déjà être atteints, une tranche de 6,8% seulement des enseignants qui ont participé à l'enquête rapportent qu'ils vivent cette situation de manière stressante (Q65). Cette situation arrive ainsi au dernier rang de la catégorie comme déclencheur de «manque» de temps.

Les enseignants disent éprouver un peu plus de stress (8,1%) quand il s'agit d'imprévus que l'enseignant ne peut contrôler puisqu'ils ont un caractère organisationnel (Q69). Le ton monte davantage (13,7%) quand les élèves en difficulté

d'apprentissage sont pénalisées (Q62). Le stress est finalement perçu de manière un peu plus prononcée (14,2%) quand l'enseignant doit reconnaître que le temps perdu en raison du comportement de certains élèves ne se rattrapera pas (Q60).

En somme, quand se produit un «manque» de temps, l'ensemble des enseignants éprouvent très peu de stress. Par ailleurs, cette réaction se manifeste avec le plus de poids quand la situation est considérée de manière globale d'une part (Q58) et d'autre part, quand c'est le temps privé qui est en cause (Q71).

Dans les autres situations, celles où la planification de l'enseignement est menacée par des actions d'élèves, le stress est moins représenté, comme par exemple dans le cas de Q67, Q60, Q62, Q65. Il en est de même quand il s'agit d'une cause extérieure à la classe (Q69).

• Récapitulation des résultats observés jusqu'à maintenant au sujet des réactions

Tout compte fait, le tableau 4.17 ci-dessous laisse voir que le «manque» de temps suscite des réactions différentes chez les enseignants qui ont répondu au questionnaire selon les circonstances mises en cause. En particulier, on voit dans la dernière colonne à droite que le «manque» de temps suscite un grave malaise (réactions de mécontentement et de stress combinées) chez les enseignants du secondaire quand les événements producteurs prennent naissance à l'intérieur de la classe et sont causées par des élèves, ainsi que le montrent les résultats obtenus par Q67 et Q60.

Tableau 4.17
Les faits marquants des résultats concernant les réactions

Moy.	ne crée pas de problème (27,4%)	mécontentement (46,7%)	stress (16,9%)	méc*/stress (63,6%)
Q58	17,4	41,6	<u>32,9</u>	74,5
Q60	8,8	<u>68,2</u>	14,2	82,4
Q62	13,0	<u>61,6</u>	13,7	75,3
Q65	<u>48,6</u>	33,1	6,8	39,9
Q67	7,5	<u>65,3</u>	19,7	85,0
Q69	<u>56,4</u>	28,9	8,1	37,0
Q71	39,9	28,4	<u>23,0</u>	51,4

*méc=mécontentement

En effet, le cumul du mécontentement et du stress rend alors respectivement compte de 85,0% et 82,4% (Q60: le temps perdu en raison du comportement de certains élèves ne se rattrapera pas) des résultats (en gras). Ce sont les «problèmes» de discipline (Q67) qui suscitent le maximum de réactions négatives (85,0%).

De même, le malaise est aussi fort sérieux quand d'autres élèves, en plus des enseignants, subissent le «manque» de temps puisque 75,3% des répondants se prononcent ainsi à l'aide de Q62. En fait, quels que soient les éléments en jeu (Q58), trois enseignants sur cinq (74,5%) ressentent un très sérieux malaise face au «manque» de temps. On peut penser ici que le sentiment de culpabilité, souvent présent chez les enseignants (Abraham, 1983), et qui accompagne habituellement la conscience de la responsabilité devant les actions posées, n'est pas sans lien avec les réactions de **mécontentement** et de **stress** que suscite le «manque» de temps.

À gauche, on voit (en souligné) que le «manque» de temps **ne crée pas de problème** chez plus de la moitié de ceux qui ont participé à notre étude (56,4%), quand il prend sa source à l'extérieur de la classe (Q69). Il en est de même chez un peu moins de la moitié des répondants (48,6%) quand le «manque» prend sa source à l'intérieur de la classe et qu'il est clairement question d'apprentissage (Q65). Dans les autres cas, exception faite des résultats fournis par Q71 (événements à caractère privé), les enseignants sont peu nombreux à se prononcer ainsi. Ces répondants, contrairement aux autres qui réagissent en termes de mécontentement et de stress, on peut le penser, sont à l'abri du sentiment de culpabilité qui découle de la prise de conscience de sa propre responsabilité dans telle ou telle la situation (Abraham, 1983).

À ce sujet d'ailleurs, si une proportion remarquable des répondants (39,9%) ne voient pas de problème quand le «manque» de temps relève d'événements à caractère privé (Q71), il apparaît qu'un peu plus de la moitié, soit 51,4% d'entre eux en ressentent un malaise (*voir* tableau 4.15).

Ainsi, l'analyse a montré la distribution des résultats obtenus à l'aide des questions portant sur les réactions qu'éprouvent les enseignants qui se sont prononcés face au «manque» de temps, manifestation? du décalage qui se produit entre les versant externe et interne du temps scolaire quand les enseignants accomplissent leurs tâches.

Le fait que près des deux tiers des répondants (63,6%) éprouvent du mécontentement et du stress à ce sujet indique que le décalage est assez répandu parmi les enseignants qui ont répondu à l'enquête.

Ce profil de la situation demeure par ailleurs incomplet tant que la contribution des deux versants n'est pas mise à jour. C'est à travers les résultats de l'analyse de la variance que nous pouvons y arriver.

4.4 LES DIFFÉRENCES OBSERVÉES: L'ORIENTATION EXTERNE OU INTERNE DU DÉCALAGE

Il faut maintenant examiner les résultats des analyses statistiques, afin de mettre en évidence les éléments qui rendent compte des différences de moyennes observées dans les réactions éprouvées par les enseignants face au «manque» de temps. Les résultats fournissent des éléments d'explication au fait que le «manque» de temps suscite telle et telle réaction. Voici un rappel succinct des moyennes obtenues:

•	mécontentement	47,6%
•	ne crée pas de problème	27,4%
•	stress	16,7%

Précisément, nous présentons les résultats obtenus suite au traitement des variables dépendantes et des variables indépendantes. Trois sections sont consacrées à l'analyse statistique des résultats. En premier lieu, nous rendons compte de l'impact de certaines des caractéristiques liées au versant externe du temps et qui sont impliquées dans le décalage observé à partir des réactions des enseignants. En second lieu, les résultats relevant du versant interne sont examinés, principalement ceux qui concernent les angles retenus (sociodémographique, rythme de vie et de travail, expérience, conceptions). La troisième section est consacrée à l'examen des résultats liés à ce versant sous l'angle sociopsychologique.

Nous fournissons au préalable des résultats où des variables indépendantes n'exercent aucune influence dans tous les cas qui ont été considérés, soit sur les

variables dépendantes mécontentement, stress et ne crée pas de problème. Il s'agit de résultats qui jettent un éclairage intéressant sur certaines opinions ou prétentions qui ont cours dans le milieu scolaire depuis plusieurs années. Des variables indépendantes associées à l'un et à l'autre versants, l'externe et l'interne, sont en cause. Du côté du versant externe, les résultats concernent les aspects institutionnel et individuel, tandis que du côté du versant interne, des variables liées d'une part au rythme de vie et de travail et d'autre part à l'expérience de vie et d'enseignement sont examinés.

a) Du côté du versant externe sous son aspect institutionnel

- La grille-horaire en vigueur

Nous avons pu regarder *a posteriori* le rôle qu'est susceptible de jouer la grille-horaire en relation avec les réactions vécues face au «manque» de temps. Il s'agit d'une variable dont nous ne pouvions prévoir la constitution, compte tenu des limites qu'imposaient le choix des sujets selon les milieux concernés (*voir* Chapitre III, figure 3.2). Ainsi, il apparaît que le fait que la grille-horaire soit constituée de périodes de 75 minutes (ÉCOLES 1, 2, 3, 4, 6: N=115) ou de 60 minutes (ÉCOLES 5, 7: N=27) n'intervient aucunement sur le mécontentement ($p=0,59$), le stress ($p=0,79$) ou sur le fait que le «manque» de temps ne crée pas de problème ($p=0,79$).

Or, à l'époque où nous avons entrepris nos travaux, les tenants de la période de 75 minutes vantaient les vertus de celle-ci et lui attribuaient toutes sortes d'«avantages». Elle avait, semble-t-il, un impact positif sur l'amélioration de la satisfaction des enseignants, en particulier chez ceux qui travaillaient dans les grandes écoles de 2e cycle. Nos résultats laissent penser que ce genre de considérations apparaît peu fondé.

b) Du côté du versant externe sous son aspect individuel:

- Le temps des activités privées et de certaines des tâches scolaires: Q6, Q7, Q26.11, Q27, Q41, Q47, Q48.

Les variables reliées au cumul du temps des tâches, comme le fait de consacrer plus ou moins de temps aux déplacements liés au travail (Q6), à des occupations courantes touchant la vie privée et le travail (Q7) ou aux tâches connexes à

l'enseignement (planification, préparation et évaluations: Q41, Q47, Q48), se définissent habituellement comme des sous-catégories du stresser «manque» de temps; on pourrait penser qu'elles témoignent d'une surcharge de travail.

Or, les résultats montrent que tel n'est pas le cas, puisque ni le mécontentement ($p=0,65$), ni le stress ($p=0,80$), ni le fait qu'on n'ait pas de problème ($p=0,20$) avec le «manque» de temps ne s'expliquent par le fait que l'individu passe plus ou moins de temps par jour, à se déplacer pour son travail (Q6: N=140). Il en est de même en ce qui concerne quatre des cinq catégories de Q7 intéressées au temps des occupations quotidiennes (7.1: les enfants; 7.2: la routine; 7.3: l'enseignant comme individu; 7.5: autres) considérées de manière séparée ou cumulative, et des variables représentées par Q41, Q47, Q48 (N=140).

Aussi, des variables reliées aux composantes du temps d'enseignement, telles que le nombre de matières (Q26.11: N=142) et le nombre total d'élèves (Q27: N=140), n'exercent aucune influence sur le fait que le «manque» de temps suscite du mécontentement, du stress ou qu'il ne crée pas de problème chez les répondants. Habituellement ces éléments, parce qu'ils permettent d'établir facilement une équivalence comptable avec la lourdeur de la tâche, sont pris à partie face au «manque» de temps. Selon nos résultats, les enseignants n'expriment ni plus ni moins de mécontentement ou ni plus ni moins de stress selon que leur tâche comporte une, deux ou trois matières, ou qu'ils aient 120 ou 300 élèves. Il en est de même chez ceux pour qui le «manque» de temps ne crée pas de problème.

c) Du côté du versant interne

- Le rythme de vie et de travail: Q76 et Q82

La vitesse relative d'exécution d'une tâche (Q76: N=140) de même que la ponctualité au travail ou dans la vie courante (Q82: N=142) sont des conduites qui vont de pair, on le sait, avec l'organisation du temps selon la conception dominante qu'en ont les sociétés occidentales, d'une part, et avec les rythmes propres à chaque individu, d'autre part. On peut penser que les réactions vécues devant le «manque» de temps s'y rattachent. Or les résultats ne montrent au contraire aucun lien qui irait dans le sens

d'une réaction ou de l'autre. Chez les répondants en effet, ni le mécontentement (Q76: $p=0,66$), ni le stress (Q76: $p=0,97$), ni le fait que le «manque» de temps ne crée pas de problème (Q76: $p=0,78$) ne s'expliquent par le fait qu'ils travaillent plus ou moins vite que d'autres de leurs collègues. De même, le mécontentement (Q82: $p=0,53$) et le stress (Q82: $p=0,35$) ressentis face au «manque» de temps ne sont aucunement associés au fait qu'ils soient, selon eux, des individus ponctuels. Pas plus d'ailleurs que ceux pour qui le «manque» de temps ne crée pas de problème (Q82: $p=0,49$).

- L'expérience de vie et d'enseignement: Q10, Q19, Q23, Q33, Q75

Les événements qui constituent le passé de l'individu aussi bien au plan personnel qu'au plan professionnel, sont habituellement mis en cause dans la façon dont il pense et vit le temps au jour le jour. Chez les répondants, le fait d'avoir vécu leur enfance dans un contexte plus ou moins structuré (Q10: $N=142$), de détenir une plus ou moins longue expérience d'enseignement au secondaire, (Q19: $N=142$), d'avoir changé plus ou moins souvent de grille-horaire (Q23: $N=139$), d'avoir l'expérience de la matière principalement enseignée (Q33: $N=144$), d'avoir eu telle ou telle habitude de travail pendant les études (Q75: $N=142$), sont des faits susceptibles d'expliquer *a priori* des réactions face au «manque» de temps. Or, chez ceux qui ont participé à notre enquête, il n'en est rien: actuellement, devant le «manque» de temps, les enseignants réagissent en terme de mécontentement ou de stress ou indiquent que cette situation ne leur crée pas de problème, quel que soit leur rapport au temps passé, qualitativement (Q10; Q75) et quantitativement (Q19; Q23).

En résumé, les différences observées sur les moyennes des variables dépendantes mécontentement, stress et pas de problème, ne peuvent s'expliquer à travers les caractéristiques qui relèvent du calcul du temps des activités personnelles ou professionnelles, aussi bien en ce qui concerne le versant externe que le versant interne. Ces différences ne s'expliquent pas non plus par des caractéristiques touchant des conduites passées ou présentes et qui témoignent d'une certaine conformité de l'individu envers des exigences du temps de la vie en général.

Sans doute que la grande uniformisation du système scolaire, tant au plan administratif qu'au plan pédagogique, rallie les enseignants davantage qu'elle ne les

démarque, nivelant ainsi des réactions individuelles face à l'important stresser du rapport au travail qu'est le «manque» de temps. Par ailleurs, il faut noter que tous les résultats examinés jusqu'à maintenant comportent une connotation quantitative, arithmétique, exception faite de celle que décrit Q10 (milieu de l'enfance). Aussi, les résultats touchant les variables associées au versant interne du temps de travail, à l'exception de celles qui sont représentées par Q10 (milieu de l'enfance), Q19 (expérience d'enseignement) et Q75 (méthode de travail pendant les études), constituent une référence directe aux exigences du versant externe du temps en général et du temps de travail en particulier (Q23, méthode de travail, Q76: vitesse, Q82: ponctualité).

Nos résultats suggèrent qu'il apparaît délicat d'imputer les réactions des enseignants qui ont participé à notre enquête à des éléments qui, pris isolément, comportent le calcul *a priori* des minutes du temps d'apprentissage et d'encadrement des élèves, de même que le calcul des minutes des tâches privées et scolaires. Les résultats impliquent des éléments, dont la plupart sont invoqués par les enseignants à l'appui de l'insatisfaction au travail, qui remettent ainsi en question l'importance qu'on leur attribue dans les milieux scolaires. Nous passons maintenant, dans les pages suivantes, à l'examen des résultats significatifs.

4.4.1 Les résultats significatifs relevant du versant externe: caractéristiques impliquées

Dans la présente section, les résultats significatifs sont examinés en fonction des deux groupes de variables indépendantes considérées dans l'étude. Il s'agit du groupe décrivant le cumul du temps des tâches d'une part, et du groupe décrivant les composantes du temps d'enseignement d'autre part.

RÉSULTATS SIGNIFICATIFS

LE CUMUL DU TEMPS DES TÂCHES

- L'empiétement du temps des tâches connexes sur le temps privé (Q56)

Le rapport au temps, en particulier le «manque» de temps tient compte du calcul *a priori* du temps à consacrer à telle ou telle tâche. Les résultats significatifs obtenus ici concernent une seule variable parmi celles qui ont été retenues. Il s'agit de la variable qui décrit l'empiétement des tâches connexes (planification, préparation, correction) sur le temps des activités privées au-delà de la semaine formelle de travail (Q56). Le tableau ci-dessous illustre les résultats obtenus à l'aide des indices des variables dépendantes.

Tableau 4.18
Analyse de la variance des moyennes obtenues sur les scores
ne crée pas de problème et stress selon
l'empiétement des tâches connexes sur le temps privé (Q56: N=141)

L'empiétement sur le temps privé S-groupes	N	Ne crée pas de problème Score moyen	Stress Score moyen
non	25	<u>8,360</u>	4,920
oui	116	6,961	<u>6,262</u>

Selon le test statistique, il apparaît que les répondants qui **n'ont pas de problème** [$F(24,115)=1,21$, $p=0,017$] avec le «manque» de temps se réfèrent de manière significative au fait que les tâches connexes débordent ou non sur leur vie privée. Puis, ceux qui ressentent du **stress** [$F(24,115)=1,34$, $p=0,027$] quand le temps «manque», se différencient selon que leurs tâches scolaires débordent ou non sur leur temps privé. Voyons dans quel sens.

Précisément, on voit que devant le «manque» de temps, ceux qui affirment que les tâches connexes n'empiètent pas sur leur temps privé au-delà de la semaine formelle de travail, sont en moyenne plus susceptibles de déclarer que cette situation ne leur crée pas de problème (score moyen 8,360) que ceux pour qui ce temps empiète sur leur temps privé (score moyen 6,961). On voit aussi que les enseignants pour qui le temps des tâches connexes empiète sur leur temps privé expriment en moyenne plus de stress

devant le «manque» de temps (score moyen 6,262) que ceux dont ce n'est pas le cas (score moyen 4,920).

En somme, de manière très significative, les résultats montrent que le débordement des tâches connexes à l'enseignement sur celui des activités privées (Q56) permet aux enseignants de se démarquer les uns des autres, compte tenu de la façon dont ils réagissent face au «manque» de temps. Ce résultat est particulièrement probant, aussi bien pour ceux qui disent éprouver du stress que pour ceux qui le «manque» de temps ne créé **pas de problème**. Or, ce débordement est davantage occupé, ainsi qu'on l'a vu précédemment (*voir* les tableaux 4.3 et 4.4), par la correction des travaux que par les autres tâches (planification et préparation des cours), cette dernière se partageant entre l'école et la maison de manière plus ou moins tranchée (maison et école, 83,3%; la plupart du temps à l'école, 72,7%).

C'est donc à la lumière de ces données qu'il faut nuancer l'intervention de la variable indépendante sur les réactions vécues face au «manque» de temps. On verra par ailleurs un peu plus loin son interaction avec la formation préalable à l'entrée dans la profession enseignante. Considérons maintenant les résultats concernant les variables indépendantes relevant des composantes de la tâche d'enseignement.

LES COMPOSANTES DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT

Les résultats que nous examinons maintenant touchent le temps d'enseignement. De manière significative, les tests ont montré que le **mécontentement** éprouvé devant le «manque» de temps en classe est lié à la matière principalement enseignée (Q26.1: [F(7, 134)=2,18, p=0,040]) ainsi qu'au nombre de degrés impliqués (Q26.1.3: [F(3,137)=4,56, p=0,004]). De même, les résultats suggèrent que le fait que le «manque» de temps **ne crée pas de problème**, est associé au secteur d'appartenance des élèves dont est chargé l'enseignant (Q26.23: [F(109,31)=1,32, p=0,03]), et au fait que la tâche s'appuie sur un nouveau programme ou non (Q30: [F(104,35)=1,04, p=0,04]). Nous en rendons compte dans les pages suivantes.

Le mécontentement

- La matière principalement enseignée (Q26.1)

Les enseignants invoquent souvent le fait que leur matière est plus exigeante qu'une autre en termes de temps en raison des prescriptions du régime pédagogique par exemple, ou du cumul du temps des tâches connexes qui s'y rattachent.

Les résultats significatifs présentés ci-dessous s'appuient sur l'analyse des distributions constituées à l'aide du regroupement en huit catégories¹⁵ des données fournies par Q26.1, avec le score global de mécontentement. Les résultats des comparaisons des moyennes deux à deux affichées au tableau suivant mettent en évidence les interactions impliquées. À la gauche du tableau sont affichés les scores moyens des sous-groupes (indice de mécontentement), les sous-groupes (matières principalement enseignées) considérés et le code correspondant. Dans la section de droite, le même code (matière enseignée) identifiant les colonnes où sont inscrits les résultats des analyses concernant le score moyen de mécontentement obtenu par tel sous-groupe ou matière, comparativement à tel autre. Les interactions les plus marquantes relèvent des sous-groupes Sciences humaines (5), Méthodologies/Technologies (8) et de manière moindre Éducation physique (7).

Ainsi, les enseignants des Sciences humaines (sous-groupe 5: score moyen 2,45) sont significativement moins mécontents que ceux d'Éducation physique (sous-groupe 7, score moyen 4,28, $p=0,009$), de Langues (sous-groupe 1: score moyen 3,94, $p=0,016$) et de Mathématiques (sous-groupe 4: score moyen 3,73, $p=0,051$). Ils ont fort probablement tendance aussi à ressentir moins de mécontentement que leurs collègues des Arts (sous-groupe 2: score moyen 3,83, $p=0,0699$).

¹⁵ La classification des matières renvoie au tableau 4.5.

Tableau 4.19
 Comparaison deux à deux des moyennes obtenues sur le mécontentement
 selon la matière principalement enseignée (Q26.1: N=142)

Score moy.	S-groupes	1 Lang.	2 Arts	3 Sc.p.	4 Math.	5 Sc.h.	6 Dév.p.	7 Éd.p	8 Méth/Te
3,94	Langues	1							
3,83	Arts	2							
3,26	Sc. pures	3							
3,73	Math.	4							
2,45	Sc.hum.	5	0,016	0,069		0,051		0,009	
3,00	Dév. pers.	6							
4,28	Éd. phys.	7			0,099				
2,30	Méth/Techn	8	0,011	0,049		0,035		0,006	

Les enseignants de Méthodologies/Technologies (sous-groupe 8: score moyen 2,30) sont pour leur part significativement en moyenne moins mécontents que ceux d'Éducation physique (sous-groupe 7: score moyen 4,28, $p=0,006$), de Langues (sous-groupe 1: score moyen 3,94, $p=0,011$), des Arts (sous-groupe 2: score moyen 3,83, $p=0,049$) et de Mathématiques (sous-groupe 4: score moyen 3,73, $p=0,035$).

Finalement, on constate également une tendance significative à l'effet que les enseignants d'Éducation physique (sous-groupe 7: score moyen 4,28, $p=0,099$) sont plus mécontents que ceux des Sciences pures (sous-groupe 3: score moyen 3,26).

En d'autres mots, face au «manque» de temps, comparativement aux sous-groupes Sciences humaines et Méthodologies/Technologies, le **mécontentement** est ressenti plus fortement chez les enseignants d'Éducation physique. Il en est de même des enseignants du sous-groupes Arts comparativement à ceux de Sciences humaines et Méthodologies/Technologies: les premiers sont plus mécontents que les seconds. On peut mentionner, pour le moment, que les enseignants des matières en question reçoivent généralement tous les types d'élèves, en nombre très élevé compte tenu du temps prescrit (1 ou 2 unités/heures par cycle), que les élèves y sont physiquement actifs et que ces matières exigent un appareillage constant.

Soulignons aussi, dans le cas de Langues et Mathématiques, où le mécontentement est plus fortement vécu que chez les sous-groupes Sciences humaines et Méthodologies/Technologies, qu'il s'agit de matières représentant 6 unités/heures pour chaque degré, dont la réussite est obligatoire à l'obtention du diplôme de fin d'études et exigeant, par conséquent un encadrement très serré ainsi qu'une tâche assez lourde en correction de travaux.

- Le nombre de degrés (Q26.1.3)

Les enseignants aux prises avec le «manque» de temps disent que le fait d'enseigner à plus d'un degré constitue une contrainte. Dans cette situation, la tâche représente plus d'un programme et contribue à la surcharge de travail ou à la lourdeur de la tâche.

Les résultats [$F(3,137)=4,56$, $p=0,004$] des comparaisons deux à deux affichés au tableau 4.20 ci-dessous montrent que les enseignants dont la tâche représente deux degrés d'études (sous-groupe 2: score moyen 4,30) sont de manière très significative plus mécontents que ceux dont la tâche ne compte qu'un seul degré (sous-groupe 1: score moyen 3,38, $p=0,007$). Les résultats concernant ceux dont la tâche comporte plus de deux degrés sont affichés sous toutes réserves que les répondants susceptibles de se trouver dans une telle situation sont peu nombreux (*voir* tableau 4.4: $n=21$).

Tableau 4.20
Comparaison deux à deux des moyennes obtenues sur le mécontentement
selon le nombre de degrés (N=141)

Score moy.	Sous-groupes		1 degré	2 degrés	3 degrés	4 degrés
3,38	1 degré	1		0,007		
4,30	2 degrés	2			0,002	0,077
2,53	3 degrés	3				
2,80	4 degrés	4				

En résumé donc, devant le «manque» de temps, les plus mécontents, significativement, sont parmi ceux qui enseignent deux degrés d'études comparativement à ceux qui enseignent un seul degré. Voyons maintenant les résultats statistiques concernant ceux qui n'ont pas de problème de temps.

Le «manque» de temps ne crée pas de problème

- Le secteur d'appartenance des élèves (Q26.23) et le programme (Q30)

Le fait d'enseigner dans le secteur non-régulier représente, aux yeux de certains enseignants du secteur régulier, un avantage certain: une seule matière enseignée à plusieurs groupes, ou un seul groupe auquel est enseigné plusieurs matières; contact étroit avec les élèves, etc. Le «manque» de temps y prend un autre sens, semble-t-il. Par ailleurs, le fait d'implanter un nouveau programme d'études constitue une contrainte associée au «manque» de temps, dans la mesure où le matériel d'accompagnement ne suit pas nécessairement le même rythme d'implantation que le programme, et dans la mesure aussi où l'enseignant doit se familiariser avec un savoir nouveau et une méthodologie nouvelle.

Or, selon les résultats des analyses affichés au tableau ci-dessous [$F(109,31)=1,32$, $p=0,03$] dans le cas du secteur d'appartenance des élèves, et [$F(104,35)=1,04$, $p=0,04$] dans le cas de l'implantation d'un nouveau programme des analyses affichés au tableau ci-dessus, de telles variables sont à mettre en relation avec le fait que le «manque» de temps ne crée pas de problème chez une certaine proportion des répondants.

Tableau 4.21
Analyse de la variance des moyennes obtenues
sur le score ne crée pas de problème
selon le secteur d'appartenance des élèves et l'implantation d'un programme

Variables	Sous-groupes	N	Score moyen
Q26.23 (N=142)			
Le secteur d'appartenance des élèves	régulier	110	6,959
	non-régulier	32	<u>8,093</u>
Q30 (N=141)			
L'implantation d'un nouveau programme	oui	36	6,416
	non	105	<u>7,471</u>

Précisément, les répondants qui enseignent à des élèves en cheminement particulier ou à l'accueil affirment de manière significative plus souvent (score moyen

8,093) que leurs collègues du secteur régulier (score moyen 6,959), que le temps ne leur crée pas de problème.

Les résultats montrent également que les enseignants qui n'implantent pas un nouveau programme (Q30) sont de manière significative en moyenne ceux qui affirment davantage (score moyen 7,471) que ne le font leurs collègues (score moyen 6,416), que le «manque» de temps ne leur crée pas de problème. Ces derniers, ceux qui implantent un nouveau programme, sont en effet moins nombreux à dire que le «manque» de temps ne leur crée pas de problème. Précisons que le quart des répondants seulement implantent un nouveau programme (25,7%) et que pour près de la moitié d'entre eux (48,7%), il s'agit plutôt d'un programme remanié, donc avec lequel ils sont déjà familiers (Q31).

- Récapitulation des résultats liés au versant externe

Réactions	MÉC	PDP	STRESS
Aspect du temps			
Cumul	I Q56 (p=0,12) Le temps privé	S Q56 (p=0,01) Le temps privé	S Q56 (p=0,02) Le temps privé
Composante	S Q26.1 (p=0,04) La matière S Q26.1.3 (p=0,004) Le nombre de degrés	S Q30 (p=0,04) Le programme S Q26.23 (p=0,03) Le secteur d'élèves	

Figure 4.1 Les résultats impliquant des éléments du versant externe du temps

Selon la figure 4.1 ci-dessus, les faits suivants retiennent l'attention. Premièrement, les résultats concernant le fait que le temps scolaire déborde ou non sur le temps privé laissent penser que ce phénomène joue un rôle crucial dans le rapport au temps de travail enseignant. Cette variable touche en effet les trois variables dépendantes considérées dans notre étude. Elle est impliquée de manière très significative (S) quand le «manque» de temps contribue au stress et quand il ne crée

pas de problème, et de manière moindre, indiquant (I) plutôt la manifestation du mécontentement. Il faut bien saisir aussi l'impact du temps des tâches connexes, à travers l'empiétement sur le temps privé, en relation avec le **stress**. Visiblement, il y a là un important enjeu, d'autant plus remarquable qu'il éclaire le stress perçu, réaction qui marque l'organisme tout entier.

Deuxièmement, l'ensemble des résultats montre que l'élément qui est le plus significativement impliqué dans le **mécontentement** est associé à une autre composante liée au classement des élèves, soit le nombre de degrés (Q26.1.3). Il en est de même en ce qui concerne le fait que le «manque» de temps **ne crée pas de problème**, puisque cette réaction est significativement expliquée à travers une variable qui touche aussi au classement des élèves, soit le secteur auquel ils appartiennent (Q26.23).

Troisièmement, l'implication de la matière enseignée sur le **mécontentement**, tout en étant assez significative, est masquée par l'éclairage que jettent des éléments où les élèves en cause, comme le nombre de degré (s). La matière demeure par ailleurs un important élément à considérer dans l'ensemble des résultats. C'est en effet à cette variable que se réfèrent entre autres ceux qui n'ont pas de problème avec le «manque» de temps selon qu'ils implantent un nouveau programme ou non.

4.4.2 Les résultats concernant le versant interne: caractéristiques impliquées

Les résultats sur lesquels nous nous penchons maintenant touchent certains des éléments représentant le versant interne du temps. Il s'agit de résultats fort importants puisqu'ils font ressortir des éléments personnels, intimes qui marquent profondément, on le verra, le rapport au temps. En premier lieu, nous examinons les résultats significatifs en fonction des trois aspects parmi les cinq qui définissent le versant interne: rythme de vie et de travail; expérience de vie et d'enseignement; conceptions du temps. Puis, en second lieu, les résultats dont le seuil de signification dépasse $p=0,05$, sont décrits compte tenu du caractère exploratoire de notre étude. Ils concernent

l'implication du versant interne sous les angles suivants: sociodémographique; rythme de vie et de travail; expérience de vie et d'enseignement; conceptions.

RÉSULTATS SIGNIFICATIFS

LE RYTHME DE VIE ET DE TRAVAIL

Vu sous l'angle rythme de vie et de travail, le versant interne est impliqué à travers des caractéristiques obtenues par Q77 et Q83. La première rend compte de l'attitude que prend l'individu devant l'imprévu tandis que la seconde témoigne de son mode de planification dans la vie de tous les jours. Nous présentons les résultats obtenus au traitement de Q77 et Q83 et les indices des réactions à l'aide des deux prochains tableaux.

- L'attitude devant l'imprévu: Q77

Dans le cas de Q77, aux fins d'analyse, nous avons regroupé les cinq distributions fournies à l'origine (*voir* tableau 4.7). Il s'agit d'une variable qui rend compte de la façon d'organiser son temps et de vivre des événements imprévus, qui obligent l'individu à se réorganiser. Les tests ont permis de mettre en évidence le fait que selon que le «manque» de temps ne crée pas de problème ou selon qu'on en ressent du stress, on réagit différemment face à l'imprévu.

Tableau 4.22
Analyse de la variance des moyennes obtenues sur les scores
ne crée pas de problème et stress
selon l'attitude adoptée devant l'imprévu (Q77: N=141)

Accepter facilement l'interruption et le changement de programme		Ne crée pas de problème	Stress
Sous-groupes	N	Score moyen	Score moyen
non, pas facilement	42	6,547	<u>6,738</u>
oui, facilement	99	<u>7,510</u>	5,702

Les résultats des tests [$F(41,98)=1,17$, $p=0,05$] montrent en effet que les répondants pour qui le «manque» de temps ne crée pas de problème se retrouvent de

manière assez significative davantage parmi ceux qui acceptent plus facilement l'imprévu (score moyen 7,510) que parmi ceux qui ne l'acceptent pas.

On voit aussi que le stress perçu [$F(41,98)=1,38, p=0,04$] face au «manque» de temps est beaucoup plus prononcé chez les répondants qui n'acceptent pas facilement l'imprévu (score moyen 6,738) que chez ceux qui l'acceptent (score moyen 5,702). Une autre variable découlant du rapport au temps retient aussi l'attention, en l'occurrence celle qui s'intéresse au mode de planification des activités courantes, représentée par Q83.

Le mécontentement

- Le mode de planification (Q83)

Tableau 4.23
Comparaison deux à deux des moyennes obtenues sur le mécontentement selon le mode de planification des activités courantes (Q83: N=129)

Score moyen	Sous-groupes			
		1 Moyen terme	2 Pas de projet	3 Court terme
3,42	Moyen (quelques mois; 1-2 ans, pas plus)	1		
3,28	Au jour le jour (pas de projet)	2		
6,16	Long (5 ans environ; 10 ans et plus)	3	0,0003	0,0007

Aux fins d'analyse, nous avons regroupé les six distributions fournies par Q83 (voir le tableau 4.7) en trois catégories: moyen terme (projets pour quelques mois à un an ou deux ans, pas plus), au jour le jour (pas de projet), long terme (projets pour 5 ans environ à dix ans et plus).

Selon le test [$F(2,126)=7,25, p=0,001$], il apparaît que les individus qui planifient à long terme (score moyen 6,16) sont significativement plus mécontents que ceux qui planifient à moyen terme (score moyen 3,42, $p=0,0003$) et que ceux qui ne planifient pas, qui vivent au jour le jour (score moyen 3,28, $p=0,0007$). On sait que la majorité des répondants (voir tableau 4.7) planifient à moyen terme (75,6%), qu'une faible partie d'entre eux vit à très court terme, au jour le jour, donc ne planifie pas (11,5%) et qu'une minorité planifie à long terme (4,1%). Ainsi, les répondants qui

expriment le moins de mécontentement se situent parmi ceux qui planifient au jour le jour. De même, ceux qui se disent les plus mécontents sont ceux qui font des projets à long terme. Mais tant les uns que les autres ne représentent par ailleurs pas une partie très importante des répondants.

L'EXPÉRIENCE DE VIE ET D'ENSEIGNEMENT

Le tableau 4.24 suivant présente les résultats obtenus à l'analyse des huit distributions constituées à partir du regroupement des données de Q15 concernant la formation préalable. Le traitement ainsi effectué avec le score global de mécontentement autorise les comparaisons deux à deux présentées ci-dessous [$F(7,131)=2,26$, $p=0,03$].

Le mécontentement

- La formation préalable (Q15)

On voit que la seule interaction significative concernant le sous-groupe Autre (2), qui comprend divers types de diplômes relève du sous-groupe Éducation physique (3). Les enseignants qui ont une formation Autre sont ainsi en moyenne moins mécontents (sous-groupe 2, score moyen 3,28) que ceux qui sont formés en Éducation physique (sous-groupe 3, score moyen 4,47, $p=0,059$). Une seule relation caractérise aussi le sous-groupe Éducation (4). Les enseignants détenant un diplôme dans ce domaine sont en effet moins mécontents (score moyen 3,26) que ceux qui détiennent un diplôme en Éducation physique (score moyen 4,47, $p=0,025$). Il semble bien que moins on est formé dans le champ d'intervention spécifique du secondaire, moins on est mécontent.

On observe aussi que le sous-groupe des enseignants formés en Sciences humaines (7) sont en moyenne moins mécontents (score moyen 2,38) que leurs collègues des sous-groupes 3, 1 et 5, respectivement Éducation physique (score moyen 4,47, $p=0,002$), Arts (4,19, $p=0,027$) et Langues (3,96, $p=0,009$). Ils sont aussi moins mécontents que leurs collègues du sous-groupe 6, formés en Mathématiques (score moyen 3,80, $p=0,063$). On se souvient par ailleurs que les répondants des Sciences humaines empiètent à 100,0% sur leur temps privé.

Tableau 4.24
 Comparaison deux à deux des moyennes obtenues sur le mécontentement
 selon la formation¹⁶ à l'enseignement (Q15: N=139)

Score moyen	S-groupes	C	1 Arts	2 Autre	3 É.phys	4 Éduc	5 Lang.	6 Maths.	7 Sc.h	8 S.p
4,19	Arts	1								
3,28	Autre	2								
4,47	Éd. phys.	3		0,059						
3,26	Éducation	4			0,025					
3,96	Langues	5								
3,80	Maths.	6								
2,38	Sc. hum.	7	0,027		0,002		0,009	0,063		
2,81	Sc. pures	8			0,018		0,071			

Le tableau montre en outre que face au «manque» de temps, ceux qui sont diplômés en Sciences pures (8) sont en moyenne moins mécontents (score moyen 2,81) que ceux qui sont diplômés en Éducation physique (score moyen 4,47, $p= 0,018$). Ils le sont aussi probablement moins que ceux qui sont diplômés en Langues (score moyen 3,96, $p= 0,071$).

Il nous est apparu intéressant d'approfondir cette situation et de chercher à mieux expliquer le mécontentement des répondants à travers la formation préalable et la matière principalement enseignée. Voici ci-dessous la figure 4.2 inspirée des tableaux 4.11 et 4.5, illustrant la répartition des répondants par rapport à la formation et à la matière principale, afin de construire une variable à soumettre au test du χ^2 . Nous

¹⁶ Notre classification s'appuie dans la mesure du possible sur le domaine d'appartenance du diplôme de premier cycle, soit un certificat ou un baccalauréat disciplinaire ou d'enseignement. Voici des précisions utiles concernant le regroupement effectué à partir des données fournies par Q15:

- Arts = Arts visuels, Arts plastiques, Musique;
- Autres = Brevets, Baccalauréats, Certificats à caractère général et/ou disciplinaire (non directement relié aux champs d'interventions principaux du secondaire); des diplômes de 2e cycle en Administration, Économie, Hydrographie, Religion, Sexologie.
- Éducation = Pédagogie familiale, Éducation, Pédagogie, Éducation spécialisée, Enfance inadaptée, Orthopédagogie, Éducation préscolaire et enseignement primaire, Brevet A, B ou C, Enseignement secondaire;
- Éducation phys=Éducation physique
- Langues= Lettres, Linguistique, Littérature française, Langues secondes, Anglais langue seconde, Langues Modernes, Français langue maternelle;
- Sc.hum= Géographie, Histoire;
- Mathématiques =Mathématiques
- Sc.pures= Biologie, Chimie, Sciences, Sciences au secondaire

voulons vérifier dans quelle mesure le fait d'être formé ou non en relation avec la matière enseignée, éclaire le mécontentement éprouvé devant le «manque» de temps.

Formation (Q15)			Matière principale (Q26.1)		
	N	%		N	%
Education	38	26,0	Langues	43	28,9
Langues	30	20,5	Mathématiques	26	17,4
Éducation physique	17	11,8	Éducation physique	18	12,1
Autre	17	11,6	Sciences pures	17	11,4
Sciences humaines	14	9,6	Arts	13	8,7
Sciences pures	11	7,5	Sciences humaines	11	7,4
Mathématiques	10	6,8	Métho/Technologies	11	7,4
Arts	9	6,2	Développement pers.	10	6,7
Total	146	100,0	Total	149	100,0

Figure 4.2 Distributions: formation préalable et matière principalement enseignée

Nous avons pu ainsi vérifier dans quelle mesure les répondants étaient formés dans la matière principalement enseignée. Le tableau suivant 4.25 affiche les résultats obtenus au χ^2 ($p=0,001$). On observe ici que les enseignants de Sciences humaines (en souligné: $n=11$), comparativement moins mécontents que ceux des autres sous-groupes (voir le tableau 4.19), sont plus ou moins formés dans leur matière principale (en souligné: 54,5% le sont; 45,5% ne le sont pas).

Tableau 4.25
Analyse de la variance des moyennes obtenues sur la formation détenue
selon la matière principalement enseignée ($n=146$)

MP Form.	Lang.	Arts	<u>Sc.pures</u>	Maths.	<u>Sc.hum.</u>	Dév.pers.	Ed.phys.	<u>Méth/Tec.</u>
	43	13	17	26	11	10	18	11
Oui	60,5 $n=26$	61,5 $n=8$	47,1 $n=8$	34,8 $n=8$	<u>54,55</u> $n=6$	30,0 $n=3$	88,9 $n=16$	9,1 $n=1$
Non	39,5 $n=17$	38,5 $n=5$	52,9 $n=9$	65,2 $n=15$	<u>45,45</u> $n=5$	70,0 $n=7$	11,1 $n=2$	90,9 $n=10$
Total	100,0 $n=43$	100,0 $n=13$	100,0 $n=17$	100,0 $n=23$	100,0 $n=11$	100,0 $n=10$	100,0 $n=18$	100,0 $n=11$

Les enseignants de Sciences pures (n=17) moins mécontents que ceux du sous-groupe Éducation physique (voir le tableau 4.19), sont par ailleurs plus ou moins formés dans leur principale matière d'enseignement (47,1% le sont; 52,9% ne le sont pas).

Par contre, le sous-groupe Éducation physique (n=18) plus mécontent que Sciences humaines/Sciences pures (selon la formation) est majoritairement formé (88,9% le sont; 9,1% ne le sont pas) dans la matière principalement enseignée. Dans le cas des répondants du sous-groupe des Langues (n=43: 60,5% le sont; 39,5% ne le sont pas), et des Arts (n=13: 61,5% le sont; 38,5% ne le sont pas), plus mécontents eux aussi que ceux des sous-groupes de référence (voir le tableau 4.19), on voit que deux enseignants sur trois sont formés dans la matière principalement enseignée.

Finalement, dans le sous-groupe Mathématiques (n=23) dont le mécontentement face au «manque» de temps est très vif, comparativement aux sous-groupes des Sciences humaines et Méthodologies/Technologies, la proportion de ceux qui sont formés dans matière principalement enseignée est plutôt faible, soit à peine un individu sur trois (65,2%; 34,8%).

Chez les enseignants de Mathématiques, le mécontentement trouve ici une certaine justification dans l'absence de correspondance avec la formation préalable, doublé du fait que 92,3% d'entre eux empiètent sur leur temps privé pour accomplir leurs tâches connexes (voir le tableau 4.6). Il en est de même, dans une moindre mesure, chez les enseignants des Langues et des Arts.

LES CONCEPTIONS DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT ET DU TEMPS EN GÉNÉRAL

Nous examinons maintenant les résultats concernant les variables constituées à l'aide des questions Q73 portant sur l'idée de «perte de temps» en classe et Q84 portant sur l'idée de «perdre du temps» en général. Précisons d'entrée de jeu que les deux variables en question n'entretiennent par ailleurs aucun lien de dépendance statistiquement parlant ($\chi^2_9=9,69$, $p=0,37$).

À partir de la distribution construite à l'aide des résultats fournis par Q73 (voir le tableau 4.12: Productivité; Régularisation; Efficacité; Discipline; Utilité; Autonomie;

Négation), quatre nouveaux sous-groupes de données ont été constitués: Discipline; Productivité; Efficacité et Régularisation, regroupant chacun un nombre de sujets suffisamment important pour les soumettre à l'analyse.

Les résultats observés sur les tableaux de contingence concernent la variable Q60 ($\chi^2_6=12,50$, $p=0,05$) où le «manque» de temps est dû à certains élèves et où l'enseignant prend conscience que ce temps ne pourra être rattrapé. Le **mécontentement** vécu dans cette circonstance est principalement associé (86,96%) à une conception de perdre son temps en classe liée à l'**EFFICACITÉ**. L'enseignant constate que les objectifs spécifiques d'apprentissage risquent de ne pas être atteints, du moins à l'intérieur du temps initialement prévu pour ce faire.

Tableau 4.26
Relation entre conceptions du temps d'enseignement et réactions (N=110)

Q73. Les conceptions du temps d'enseignement	Q60. Les réactions		
	% MÉC (n=85)	% STRESS (n=16)	% PDP (n=9)
Discipline	66,67	<u>33,33</u>	0,00
Productivité	75,00	12,50	12,50
Efficacité	<u>86,96</u>	8,70	4,35
Régularisation	80,65	4,17	<u>12,90</u>

Cette conception est talonnée d'assez près par celle de **RÉGULARISATION** (80,65%) où l'enseignant reprend des consignes, répète des explications et où du temps doit être consacré à des activités autres qu'à l'enseignement. Puis, de manière moins prononcée, le mécontentement est associé à l'idée de **PRODUCTIVITÉ** (75,00%), c'est-à-dire que le travail est envisagé plus globalement, en référence aux objectifs institutionnels, aux finalités.

Le mécontentement ressenti devant le «manque» de temps s'explique en tout dernier lieu par l'idée d'ordre, de **DISCIPLINE**. Devant le fait que certains élèves sont à la source du «manque» de temps, sans que soient précisées les conditions entourant cet événement (Q60), l'enseignant est surtout guidé, dans sa réaction, par l'idée que

l'apprentissage doit se faire coûte que coûte. Tout empêchement d'atteindre cet objectif suscite du mécontentement.

Le **stress** qu'éprouvent les enseignants face au «manque» de temps dans la circonstance évoquée par Q60 (certains élèves font perdre un temps qui ne pourra être rattrapé), s'appuie sur une conception de «perdre son temps en classe» liée à l'idée de **DISCIPLINE**. L'enseignant répugne à faire des interventions coercitives en vue de venir à bout d'enseigner.

Finalement, chez ceux pour qui le «manque» de temps **ne crée pas de problème**, perdre du temps en classe correspond à une certaine conception liée à l'idée de **RÉGULARISATION**, c'est-à-dire au fait que l'enseignant perd du temps à poser des gestes plus ou moins liés à l'enseignement, parce qu'il faut répéter, recommencer.

Le tableau ci-dessous illustre les résultats observés aux tableaux de contingences concernant Q62 ($\chi^2_6=12,81$, $p=0,04$) au sujet du «manque» de temps pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage, en lien cette fois avec les conceptions du temps en général (Q84).

Tableau 4.27
Relation entre conceptions du temps en général et réactions (N=115)

Q84. Les conceptions du temps en général	Q62. Les réactions		
	% MÉC (n=82)	% STRESS (n=18)	% PDP (n=15)
Oisiveté	56,76	<u>24,32</u>	18,92
Improductivité	<u>81,58</u>	13,16	5,26
Désintérêt	<u>82,61</u>	13,04	4,35
Pause	64,71	5,88	<u>29,41</u>

On voit que le **mécontentement** éprouvé majoritairement dans ce contexte est lié à deux idées à la fois. En effet, les répondants imputent d'abord leur réaction à la conception de perdre son temps en général liée au Désintérêt (82,61%: faire ce qui ne plaît pas, s'ennuyer, se renfermer), suivi de très près par celle d'Improductivité (81,58%: activité qui ne rapporte rien, dérangement, loisirs).

Chez ceux qui vivent la situation de manière stressante, «perdre du temps» prend plutôt le sens d'**OISIVETÉ**, c'est-à-dire d'inactivité, de bavardage. Finalement, les répondants pour qui le «manque» de temps **ne crée pas de problème** quand il s'agit d'aider leurs élèves en difficulté d'apprentissage remettent même en question l'idée de «perdre du temps», affirmant qu'on ne perd pas son temps, qu'on a besoin d'une **PAUSE** (29,41%). En résumé donc, les résultats concernant des éléments du versant interne du temps expliquent le **mécontentement** vécu à travers trois caractéristiques. L'une relève de l'organisme même de l'individu, de son rythme de vie et de travail, laissant voir en arrière-fond les apprentissages liés à la conception rationnelle du temps, tel le mode de planification des activités courantes (Q83: $p=0,001$). L'autre est liée aux acquisitions antérieures, soit la formation préalable à l'enseignement ($p=0,03$). Dans ce dernier cas, le résultat est enrichi de ceux qui proviennent des variables relevant du versant externe à savoir la matière principalement enseignée (26.1) et l'empiétement du temps des tâches connexes sur le temps des activités privées (Q56).

Finalement, cette réaction dépend de la conception que l'enseignante se fait de la «perte de temps» en classe (Q60). Les enseignants qui ont contribué à notre étude pensent en effet que dans la classe, en particulier quand «certains» élèves sont concernés, la perte de temps (Q73) constitue un frein à l'**EFFICACITÉ** de l'enseignement: l'apprentissage ne se fait pas ($p=0,05$). D'une manière générale, pour eux, perdre du temps signifie que la situation n'est pas intéressante (Q84; $p=0,04$).

Les résultats expliquent aussi le **stress** perçu face au «manque» de temps à travers trois caractéristiques. L'une met en évidence l'attitude vécue devant l'imprévu (Q77: $p=0,04$). L'autre renvoie à l'idée de **DISCIPLINE** sous-jacente à celle de «perdre de temps en classe» (Q73; $p=0,05$), et l'autre enfin relève de l'idée d'**OISIVETÉ** (Q84: $p=0,04$) équivalent à celle de «perdre du temps» en général. L'attitude devant l'imprévu explique aussi le fait que cette situation **ne crée pas de problème** (Q77: $p=0,05$).

L'EXPLORATION DE CERTAINS RÉSULTATS LIÉS AU VERSANT INTERNE

Les résultats concernant des éléments liés au versant interne et qui dépassent le seuil admis demeurent malgré tout intéressants dans le cadre de notre étude exploratoire. Ils permettent de dégager divers éléments susceptibles d'expliquer les réactions éprouvées face au «manque» de temps. Les résultats sont examinés sous les angles suivants: sociodémographique, rythme de vie et de travail, expérience de vie et d'enseignement et conceptions.

Sous l'angle sociodémographique, les résultats relèvent d'une variable indépendante combinant statut civil et le statut familial. Sous l'angle du rythme de vie et de travail, l'appartenance sexuelle retient l'attention. De même, sous l'angle de l'expérience de vie et d'enseignement, l'enseignement à l'ordre secondaire est considéré. Finalement, sous l'angle des conceptions du temps, les résultats à propos de la perte de temps en classe et en général sont dignes d'intérêt. Nous rendons compte des résultats de manière globale à partir des détails des analyses statistiques.

SOUS L'ANGLE SOCIOLOGIQUE

Q3/4 (N=140: le statut civil et le statut familial):

Les résultats impliquant le statut civil et familial des répondants, de manière assez prononcée [$F(5,134)=2,12, p=0,06$], concernent particulièrement le **mécontentement** vécu face au «manque» de temps. Ainsi, parmi les six sous-groupes considérés, les répondants vivant seul et sans enfant à charge sont moins mécontents (score moyen 2,60) que ceux qui sont seuls avec deux enfants ou plus à charge (score moyen 4,25, $p=0,051$). Ils le sont moins aussi que les répondants qui vivent en couple et sans enfants à charge (score moyen 4,15, $p=0,002$), en couple avec un enfant à charge (score moyen 3,61, $p=0,06$), ou en couple avec deux enfants ou plus à charge (score moyen 3,62, $p=0,023$). En somme, il est fort probable que le mécontentement vécu face au «manque» de temps soit lié au statut civil et familial de l'individu, c'est-à-dire au fait de vivre en couple ou non et d'avoir des enfants à charge ou non.

SOUS L'ANGLE DU RYTHME DE VIE ET DE TRAVAIL

Q1 (N=142: l'appartenance sexuelle)

Les tests effectués en vue de saisir l'impact de l'appartenance sexuelle des sujets quant à leurs réactions face au «manque» de temps fournissent un résultat affectant le **mécontentement** ($p=0,07$). Il apparaît assez probable en effet que celui-ci soit plus fort chez les enseignants (score moyen 3,87) que chez les enseignantes (score moyen 3,31).

SOUS L'ANGLE DE L'EXPÉRIENCE DE VIE ET D'ENSEIGNEMENT

Q20 (N=141: l'enseignement à d'autre (s) ordre(s) d'enseignement)

Le fait d'avoir déjà enseigné ou non ailleurs qu'à l'ordre secondaire constitue une variable liée de manière assez prononcée ($p=0,06$) au fait que le «manque» de temps **ne crée pas de problème** chez les répondants. Il apparaît en effet que le sous-groupe qui a toujours enseigné à l'ordre secondaire affirme plus souvent (score moyen 7,603) que le sous-groupe qui lui, a enseigné ailleurs qu'au secondaire (score moyen 6,76), que le «manque» de temps ne lui crée pas de problème.

SOUS L'ANGLE DES CONCEPTIONS DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT

Le résultat intéressant ici ($\chi^2_6=11,887$, $p=0,06$) concerne l'implication de la conception du temps d'enseignement, à partir de l'idée de «perte de temps» en classe, telle qu'obtenue à l'aide de Q73 sur la variable dépendante Q71. Parmi les quatre sous-groupes constitués (Discipline; Productivité; Efficacité; Régularisation) lorsque le «manque» de temps est dû à des imprévus provenant de l'extérieur de la classe, ceux réagissent sous forme de mécontentement prennent surtout appui sur l'idée d'Efficacité (45,83%), tandis que ceux dont la réaction est liée au stress se réfèrent à celle de Discipline (41,67%). Les premiers s'appuient ensuite sur l'idée de Régularisation (33,56%) et les seconds sur celle de Productivité (33,33%). Les répondants se comportent en fait ici de manière tout à fait semblable à celle qu'ils ont manifestée dans le cas où le «manque» de temps relève de «certains» élèves (Q60: voir tableau 4.27).

Finalement, et de manière semblable aux résultats obtenus à Q60 (voir le tableau 4.27), les répondants pour qui le «manque» de temps **ne crée pas de problème** invoquent surtout l'idée de Régularisation (57,58%).

- Récapitulation des résultats liés au versant interne

La figure 4.3 ci-dessous permet de faire le point sur les résultats examinés en relation avec les réactions ressenties au «manque» de temps, en prenant en compte des éléments liés au versant interne du temps du travail enseignant. Nous pouvons dégager trois faits particulièrement intéressants.

Réactions Angles	MÉC	PDP	STRESS
Sociodémog.	I Q3/4 (p=0,06) Le statut civil et familial		
Rythme de vie et de travail	S Q83 (p=0,001) Le planification courante I* Q1 (p=0,07) Le sexe	S Q77 (p=0,05) L'attitude face à l'imprévu	S Q77 (p=0,04) L'attitude face à l'imprévu
Expérience	S Q15 (p=0,03) La formation préalable	T* Q20 (p=0,06) Enseignement au secondaire	
Conceptions	S Q73 (Q60; p=0,05) Efficacité S Q84 (Q62; p=0,04) Désintérêt	SQ73(Q60; p=0,05) Régularisation SQ84(Q62; p=0,04) Pause	SQ73(Q60; p=0,05) Discipline SQ84;(Q62;p=0,04) Oisiveté

Figure 4.3 Les résultats impliquant des éléments du versant interne du temps
* I=indicateur; T=tendance.

Premièrement, on observe que les trois types de réaction s'expliquent à travers des caractéristiques relevant du rythme de vie et de travail propre à l'individu. De manière très significative (S), le **mécontentement** (p=0,001) est vécu quand le temps «manque» pour réaliser les activités prescrites. Il relève des modes de planification dans la vie de tous les jours (Q83). Puis, de manière significative (S), le **stress** (p=0,04)

est associé à l'attitude devant l'imprévu (Q77). Quant au fait que le «manque» de temps **ne crée pas de problème** ($p=0,05$), de manière significative (**S**), c'est en raison de l'attitude manifestée devant l'imprévu qu'il en est ainsi (Q77). Le rythme de vie et de travail rend aussi compte du mécontentement en rapport avec l'appartenance sexuelle (Q1) des répondants. Les résultats indiquent en effet (**I**) que cette réaction est plus ou moins prononcée ($p=0,07$) selon qu'un enseignant ou une enseignante est aux prises avec le «manque» de temps.

Deuxièmement, d'après les résultats globaux affichés dans la figure 4.3, deux réactions peuvent être mises en relation avec l'expérience acquise antérieurement. Ainsi, de manière très significative (**S**), le degré de **mécontentement** face au «manque» de temps dépend du fait que l'individu ait reçu telle ou telle formation préalable (Q15) ($p=0,03$). Les résultats tendent (**T**) aussi à mettre en évidence le fait que le «manque» de temps **ne crée pas de problème** ($p=0,06$), davantage aux répondants qui n'ont jamais enseigné ailleurs qu'au secondaire (Q20).

Troisièmement, de manière assez significative, les conceptions du temps en classe et du temps en général éclairent les trois réactions à la fois (**S**). Dans le premier cas, «perdre du temps» en classe (Q73) signifie que c'est l'enseignant qui est perdant, à travers les gestes qu'il pose (Discipline et Régularisation) et qui contraignent l'enseignement. L'idée de Discipline est fondamentalement liée à la conception rationnelle du temps et à la conception de l'enseignement, axée sur la méthode de travail, tandis que l'idée de Régularisation se reporte à une conception axée sur les interactions avec les élèves. Nous pensons que ces résultats mettent en évidence l'impossibilité qu'il y a, à prescrire *a priori*, l'inaction et l'action des élèves, en référence au temps prescrit, à travers les conduites de l'enseignant. Dans le second cas, deux fois sur trois l'idée de «perdre du temps» fait une large place aux besoins de l'individu à travers l'idée de Désintéret et de Pause. Serait-ce une indication que l'idée d'Oisiveté, associée à une conception rationnelle du temps est en train de s'estomper, au profit d'autres, plus souples? On peut le penser en tout cas. Nous reviendrons sur ce propos au prochain chapitre.

Il nous reste maintenant à présenter des résultats qui rendent compte de l'implication d'éléments d'ordre sociopsychologique. Il s'agit des motifs profonds qui, plus ou moins consciemment, guident l'enseignant dans son rapport au temps. La prochaine section y est consacrée.

4.4.3 Les résultats spécifiques concernant les motifs en jeu dans le rapport au temps

Nous abordons maintenant les motifs qu'invoquent les répondants à l'appui de leurs réactions face au «manque» de temps. Les motifs renvoient à l'angle sociopsychologique du cadre de référence de l'individu. Il s'agit d'éléments de son travail auxquels l'individu attache de l'importance: objectifs, attentes, conceptions, valeurs liées à l'enseignement. Quand ces éléments sont contrariés en raison d'un événement déclencheur, l'enseignant réagit, plus ou moins consciemment, de telle ou telle façon en référence à ces motifs, qui relèvent aussi bien du versant externe que du versant interne.

Les variables proviennent du traitement des questions 59, 61, 64, 66, 68, 70 et 72. Elles représentent à l'origine onze énoncés décrivant divers motifs et proposés au choix des répondants. Une douzième catégorie dite «mixte» a été constituée *a posteriori* à partir des données fournies par les répondants qui, contrairement à la consigne, ont fourni plus d'une réponse à la question.

Les répondants ayant précédemment affirmé que le temps ne créait pas de problème devaient passer outre à ces questions. On a pu voir au tableau 4.11 que c'était le cas de 27,4% d'entre eux. Les résultats représentent donc les réponses fournies par les enseignants qui éprouvent soit du mécontentement (46,7%), soit du stress (16,9%) devant le «manque» de temps dans telle et telle circonstance.

En premier lieu, nous décrivons de manière générale les motifs invoqués à l'appui des réactions. Par la suite, nous rendons compte des différences observées entre les sous-groupes.

LES MOTIFS INVOQUÉS À L'APPUI DES RÉACTIONS

Avant de présenter les résultats, pour plus de clarté, nous rappelons succinctement la teneur des questions portant sur les réactions et nous fournissons une brève description de chacun des motifs proposés selon qu'ils relèvent du versant externe ou du versant interne du temps.

Les questions portant sur les réactions au manque de temps:

- Q58: quels que soient les éléments en jeu;
- Q60: à cause de certains élèves;
- Q62: pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage;
- Q65: en raison des questions des élèves portant sur des objectifs antérieurs;
- Q67: en raison des comportements perturbants (problème de «discipline»);
- Q69: en raison d'événements imprévus relevant de l'école;
- Q71: en raison d'événements privés.

Deux motifs sont liés au versant externe du temps:

- M1. surtout parce que vous n'y pouvez rien, l'horaire est fixé d'avance

Selon les circonstances évoquées comme déclencheurs du «manque» de temps par Q58 (globalement) et Q60 (à cause de certains élèves), l'énoncé M1 suggéré en Q59 et Q61, sorte de constat d'impuissance, tient compte de la rigidité de ce versant externe et cherche à mettre en évidence son caractère absolu chez certains individus, dans ce cas-ci les enseignants de l'ordre secondaire.

- M2. surtout parce que vous craignez que le programme ne soit complété

L'énoncé M2 rappelle l'exigence de l'institution, à savoir que le programme d'études doit être vu dans sa totalité, et l'inquiétude liée à la perspective que le contraire se produise. Il est suggéré en Q59 et Q61 à l'appui de la réaction au «manque» de temps à travers les déclencheurs qu'évoquent Q58 (globalement) et Q60 (certains élèves), mais sans que soient précisés plus avant les événements en cause.

Neuf motifs sont liés au versant interne du temps:

- M3. surtout parce que vous devez réorganiser votre matière

L'énoncé M3 proposé au choix en Q59, Q61 et Q70 suite à la réaction fournie par Q58 (globalement), Q60 (certains élèves) et Q69 (des événements organisationnels, extérieurs à la classe), s'intéresse à la nécessaire réorganisation des contenus à

enseigner quand le temps «manque». Tout en comportant une forte référence aux attentes que véhicule le versant externe du temps, l'énoncé met l'accent sur l'implication personnelle de l'enseignant dans la situation, à travers la remise en question de sa planification à court terme. Il en est de même du prochain énoncé.

- M4. surtout parce que vous ne pourrez pas faire ce que vous aviez prévu

Dans le cas de M4 suggéré à chacune des sept questions, l'enseignant envisage la probabilité que ne se réalise pas la totalité de ce qu'il a planifié: objectifs, contenus, stratégies, activités, matériel. Dans ce cas-ci comme dans le cas de M3, la perspective de renoncement à certains objets d'apprentissage est bien présente, de même que celle des impacts probables sur la réussite des élèves.

- M5. surtout parce que vous vous en sentez responsable car ils ont le droit d'être aidés
- M6. surtout parce que vous vous sentez responsable des autres élèves

Les énoncés M5 et M6 considèrent la présence d'une valeur fondamentale chez l'enseignant, à savoir le sens de la responsabilité. Ils sont respectivement proposés en Q64 et Q68 en appui à Q62 (élèves en difficulté d'apprentissage) et Q67 (comportements perturbants). Dans le cas de Q64, l'idée de responsabilité est associée à celle de relation d'aide, renforcée par le droit à l'éducation reconnu à tous. Le rôle de l'enseignant est ici mis en évidence. Les motifs M5 et M6 contiennent l'idée de culpabilité, qui accompagne habituellement celle de responsabilité.

- M7. surtout parce que vous devrez probablement tout reprendre à votre retour
- M8. surtout parce que vous sentez qu'il faut tout recommencer et que cela draine vos énergies

Les énoncés M7 et M8 suggérés en Q66 et Q72 en tenant compte de la réaction fournie par Q65 (questions sur objectifs antérieurs) et Q71 (événements privés), se réfèrent au caractère répétitif, cyclique de la tâche et à la fatigue ou à la lassitude qui y sont associées. Dans le cas de M7, la reprise des activités s'apparente à une punition pour être absente du travail, pour la non-conformité envers les exigences du versant externe du temps. Dans le cas de M8, graduellement, l'individu se sent vidé de ses forces, compte tenu du constant recommencement des activités qu'exige la situation. Dans un cas comme dans l'autre, les objectifs de la planification sont mis en veilleuse.

- M9. surtout parce que cela vous épuise littéralement

L'énoncé (M9) suggéré par Q67 (comportements perturbants) met l'accent sur la fatigue qui touche l'organisme entier, pouvant aller jusqu'à l'épuisement quand les problèmes de «discipline» sont mis en cause.

- M10. surtout parce que vous n'y pouvez rien

Nous avons proposé un énoncé qui rappelle l'énoncé M1, sans que soit précisé le cadre de référence auquel ce constat d'impuissance est associé: l'externe ou l'interne. Il est proposé cinq fois sur sept en Q64, Q66, Q68, Q70 et Q72, en appui aux réactions suscitées par les événements déclencheurs du «manque» de temps en Q62, Q65, Q67, Q69 et Q71.

- M11. Autre (s) éléments (s) en jeu

Nous avons laissé ici la possibilité aux enseignants de fournir une réponse autre que celle qui était proposée.

VUE D'ENSEMBLE: LE VERSANT EXTERNE DU TEMPS

On observe au tableau 4.28 ci-dessous que les scores obtenus aux énoncés référant explicitement aux exigences du versant externe, soit M1 et M2 sont en général relativement peu élevés à l'exception toutefois du motif invoqué en Q59 à l'appui de Q58, où les réactions éprouvées quels que soient les éléments impliqués dans le «manque» de temps sont principalement justifiées par M2. Ce motif, soit la crainte que le programme ne puisse être complété, récolte ainsi 36,1% du pourcentage obtenu parmi les cinq énoncés suggérés.

Ce motif occupe ainsi le premier rang parmi les cinq énoncés offerts au choix par Q59 dans le cas où 74,5% de la population manifeste des réactions négatives (mécontentement: 41,6%; stress: 32,9%). Ce même motif (M2) arrive au deuxième rang (20,5%) parmi les cinq motifs proposés en Q61 quand certains élèves sont responsables de la perte de temps (Q60), situation qui suscite d'ailleurs du mécontentement (68,2%) ou du stress (14,2%) chez 82,4% des répondants.

On voit donc que l'énoncé référant à cette exigence du versant externe (M2), proposé deux fois sur sept, occupe une position assez marquante. Par ailleurs, l'horaire est peu souvent mis (M1) dans les deux cas où il a été proposé (Q59; Q60), récoltant respectivement 15,6% et 5,3% des pourcentages seulement.

VUE D'ENSEMBLE: LE VERSANT INTERNE DU TEMPS

Les résultats touchant le versant interne sont considérés selon que les événements producteurs du «manque» de temps prennent source dans la classe (Q61; Q64; Q68; Q66) ou à l'extérieur de la classe (Q70; Q72).

- Les événements producteurs qui prennent source dans la classe

On observe (en gras) que les pourcentages sont relativement élevés quand des motifs référant à des caractéristiques personnelles fondamentales sont proposés (Q64: M5; Q66: M8; Q68: M6). Ces motifs, tels le sens des responsabilités et les énergies déployées, appuient alors les réactions vécues face aux contraintes qu'exerce le versant externe, auprès de l'aide à apporter aux élèves en difficulté d'apprentissage (Q62), auprès du rôle que joue le passé (les objectifs devant être acquis) dans l'apprentissage (Q65) ou auprès du rôle attendu de l'enseignant dans l'organisation du temps d'enseignement (Q67). Autrement dit, dans le cadre des interactions qui surviennent en classe avec les élèves.

Dans le cas de Q61, qui s'intéresse au motif du mécontentement (68,2%) et du stress (14,2%) vécus chez 82,4% des répondants devant le temps perdu qui ne se rattrapera pas (Q60), il apparaît qu'une majorité de 36,4% des répondants, qui avaient le choix parmi cinq énoncés, affirme surtout qu'ils ne pourront pas faire ce qu'ils avaient prévu (M4).

Puis, Q64 veut dégager le motif principalement invoqué par 75,3% des répondants qui se disent mécontents (61,6%) et stressés (13,7%) quand le «manque» de temps les contraint dans leur désir d'aider leurs élèves en difficulté d'apprentissage (Q62). Ici, parmi les quatre énoncés au choix, plus de la moitié des répondants (54,0%) affirment surtout qu'ils se sentent responsables puisque ces élèves ont le droit d'être aidés (M5).

Tableau 4.28
Les motifs surtout invoqués à l'appui
des réactions vécues face au «manque» de temps

Énoncés des motifs	Pourcentage relatif à chaque question*						
	59/58	61/60	64/62	66/65	68/67	70/69	72/71
M1. parce que vous n'y pouvez rien, l'horaire est fixé d'avance	15,6	5,3					
M2. parce vous craignez que le programme ne soit complété	<u>36,1</u>	20,5					
M3. parce que vous devez réorganiser votre matière	9,8	15,8				<u>29,5</u>	
M4. parce que vous ne pourrez pas faire ce que vous aviez prévu	24,6	<u>36,4</u>	11,0	16,7	14,2	25,0	21,7
M5. parce que vous vous en sentez responsable car ils ont le droit d'être aidés			54,0				
M6. parce vous vous sentez responsable des autres élèves					45,2		
M7. parce que vous devez probablement tout reprendre à votre retour							<u>31,5</u>
M8. parce que vous sentez qu'il faut tout recommencer et que cela draine vos énergies.				46,2			
M9. parce que cela vous épuise littéralement					21,5		
M10. parce que vous n'y pouvez rien			27,0	17,8	1,6	27,9	21,7
M11. autre(s) élément(s) en jeu	4,9	12,8	4,0	12,8	0,7	8,8	<u>15,3</u>
M12. motifs mixtes	9,0	9,2	4,0	6,5	16,8	8,8	9,8
Total	100	100	100	100	100	100	100

*Les chiffres en caractères gras correspondent à l'item de référence (réactions)

C'est aussi le sens des responsabilités qui, parmi les cinq énoncés suggérés en Q68, justifie, chez 45,2% des répondants, le mécontentement (65,3%) et le stress (19,7%) perçus par 85% d'entre eux face au «manque» de temps associé aux élèves qui ont des difficultés de comportement (Q67). Ils affirment surtout qu'ils se sentent responsables des autres élèves (M6).

Finalement, 46,2% des répondants expliquent les réactions de mécontentement (33,1%) et de stress (6,8%) éprouvées par 39,9% d'entre eux (Q65) face au «manque» de temps qui résulte des questions liées à apprentissages antérieurs, en retenant, parmi les quatre énoncés proposés en Q66, surtout qu'ils sentent qu'il faut tout recommencer et que cela draine leurs énergies (M8).

En résumé, face au «manque» de temps produit à l'intérieur de la classe, les exigences que représente le versant interne sont visées surtout à travers le sens des responsabilités des répondants (M5; M6) qui justifie leur très grave malaise dans des circonstances impliquant des élèves en difficulté d'apprentissage (Q62) ou de comportement (Q67). Nous reviendrons d'ailleurs sur ce sujet au prochain chapitre.

- Les événements producteurs qui prennent source à l'extérieur de la classe

Dans le cas de Q70, qui proposait quatre énoncés au choix, le pourcentage le plus élevé revient au motif qui met en évidence la préoccupation envers le contenu des apprentissages. Une proportion de 29,5% des répondants invoquent surtout qu'ils doivent réorganiser leur matière (M3). Ce résultat est fourni par 37,0% de la population qui se dit mécontente (28,9%) et stressée (37,0%) quand elle «manque» de temps à cause d'imprévus d'ordre organisationnel (Q69). Il s'agit du plus fort pourcentage obtenu par cet énoncé parmi les trois questions où il était proposé (Q59; Q61; Q70).

Dans le cas de Q72, où quatre motifs étaient suggérés, il apparaît que 31,5% des répondants affirment surtout qu'ils doivent probablement tout reprendre à leur retour (M7) pour justifier le mécontentement (28,4%) et le stress (23,0%) rapportés chez 51,4% d'entre eux. Ici, c'est l'ensemble de la planification qui est affectée.

Devant le «manque» de temps dû à des événements extérieurs à la classe, les réactions vécues impliquent donc des éléments du versant interne à travers le fait que

l'enseignant est alors conscient de l'obligation qu'il a de se réorganiser (M3; M7). Par ailleurs, il faut placer ces résultats dans la perspective de ceux, plus marquants, relatifs aux motifs invoqués quand le «manque» de temps est issu de l'intérieur de la classe.

Le motif M10, constat d'impuissance sans orientation externe et interne bien définie et concernant cinq questions sur sept, obtient ses plus forts pourcentages relatifs dans le cas où des événements imprévus d'ordre organisationnel (27,9%) ou privé (21,7%), provenant de l'extérieur de la classe produisent éventuellement un «manque» de temps.

En résumé, on constate que face au «manque» de temps, des éléments du versant interne jouent un rôle fort marquant, mis en évidence par la responsabilité ressentie envers tous les élèves quand ce «manque» survient dans la classe. Toutes proportions gardées, les résultats montrent toutefois que des motifs liés à ce versant appuient grandement les réactions associées aux circonstances extérieures à la classe. Quant aux exigences liées au versant externe, il faut retenir le rôle fort important que joue le motif qui est lié au régime pédagogique.

Nous rendons compte maintenant des résultats permettant de mieux saisir les motifs plus spécifiquement invoqués pour légitimer chacune des réactions.

LES MOTIFS SPÉCIFIQUEMENT LIÉS AUX RÉACTIONS

Un seul test (χ^2), parmi les sept qui ont été effectués, a fourni un résultat significatif, soit celui liant les questions Q67 (variable dépendante) et Q68 (variable indépendante). En référence au tableau 4.11 (distribution des réactions), nous en rendons compte.

Le résultat significatif: Q68/Q67

Le tableau ci-dessous montre les résultats concernant les quatre motifs proposés par Q68 en appui aux réactions de mécontentement (65,3%) et de stress (19,7%) d'après les données fournies par Q67 (difficultés de comportement, problèmes de discipline). Les réactions vécues sont tributaires d'un indicateur fondamental de la conception qui guide la mise en place des activités, soit le maintien de l'ordre.

Tableau 4.29
Pourcentage des motifs spécifiques aux réactions (N=105)

Q68. Les motifs invoqués à l'appui des réactions (surtout)	Q67. Les réactions	
	MÉC (n=83)	STRESS (n=24)
M4. parce que vous ne pourrez pas faire ce que vous aviez prévu	21,69	4,17
M6. parce que vous vous sentez responsable des autres élèves	<u>62,65</u>	29,17
M9. parce que cela vous épuise littéralement	13,25	<u>62,50</u>
M10. parce que vous n'y pouvez rien	2,41	4,17

Les résultats statistiques ($\chi^2_3=25,7$, $p=0,00$) confirment les observations qui ont été faites de manière très large à l'aide du tableau 4.28 plus haut. Chez près des deux tiers des répondants (62,65%), le mécontentement n'est pas indépendant de leur sens des responsabilités (M6). Il est principalement à la source de leur réaction face au «manque» de temps dû aux problèmes de «discipline» dans la classe. C'est dans une proportion beaucoup moins prononcée qu'ils se réfèrent à leur planification (M4: 21,69%), et dans une proportion plus faible encore qu'ils invoquent l'épuisement généré par la situation (M9: 13,25%).

De son côté, le stress perçu n'est pas indépendant du fait que la situation épuise littéralement les répondants aux prises avec des problèmes de discipline, ce motif (M9) récoltant 62,50% des scores. C'est en second lieu que les répondants invoquent leur sens des responsabilités (M6) envers les élèves dont l'apprentissage est entravé par les comportements perturbants. Que leur planification en souffre (M4) est peu en cause (4,17%): c'est dans toute leur personne qu'ils sont touchés. Chez les répondants, le stress perçu témoigne du fait que globalement, les conséquences du «manque» de temps apparaissent au-dessus de leurs forces physiques, intellectuelles, psychologiques. L'ensemble des ressources individuelles sont sollicitées ici à la fois pour contrer la perturbation, mettre un terme à l'interruption et reprendre la démarche d'apprentissage.

En somme, dans le cadre de Q67, ce sont des éléments relevant du versant interne qui sont, de manière très significative, le plus mis en évidence à travers les motifs

évoqués. L'un se réfère à une valeur fondamentale, la responsabilité (M4), accompagnée d'un certain sentiment de culpabilité, éléments étroitement associés à la conception rationnelle du temps. L'autre fait penser à la santé de l'individu (M9), élément non moins fondamental, que l'organisation du temps de travail des enseignants du secondaire ne prend en considération que depuis très récemment, si on tient compte de l'intérêt que la CEQ porte à la question (Carpentier-Roy, 1992).

Globalement, la référence au versant externe (M4) représente tout de même le quart des répondants (mécontentement: 21,69%; stress: 4,17%). Ce tableau permet par ailleurs de constater que si peu de répondants se sentent impuissants (M10: mécontents: 2,41%; stressés: 4,17%) devant ces difficultés, le prix à payer en est par ailleurs assez élevé au plan individuel.

EN GUISE DE CONCLUSION

Nous avons voulu dans ce chapitre présenter les résultats obtenus à l'aide du «Questionnaire sur le vécu du temps de travail». Il s'agissait de saisir le décalage établi dans le rapport au temps chez les enseignants du secondaire, de dégager certains éléments d'explication, de mieux comprendre la situation problématique et d'éclairer leur rapport au temps.

Il a fallu d'abord décrire le profil des répondants selon les caractéristiques à l'oeuvre (versant interne du temps) dans le rapport qu'ils établissent avec leurs tâches dans le temps fixé *a priori* par l'institution (versant externe du temps). Puis, les résultats décrivant les réactions vécues face au «manque» de temps ont mis en évidence les faits suivants. Chez les enseignants qui ont participé à notre enquête (N=149), le rapport au temps contribue à l'expression de mécontentement (46,7% d'entre eux) et au stress (16,9% d'entre eux) alors que pour 7,4% des répondants, le «manque» de temps ne constitue pas un problème.

L'analyse de la variance a montré que du côté des éléments relevant du versant externe les réactions trouvent une explication probante à travers:

- l'empiétement de la tâche sur le temps privé Q56;
- le type d'élèves Q26.1.3; Q26.23;
- la matière principalement enseignée Q26.1; Q30.

Du côté des éléments constituant le versant interne du temps, les réactions sont attribuables de manière significative:

- au mode de planification dans la vie courante Q83;
- à l'attitude face à l'imprévu dans la vie de tous les jours Q77;
- à la formation préalable à l'enseignement Q15;
- à une certaine conception du temps d'enseignement Q73 (Q60);
- à une certaine conception du temps en général Q84 (Q62);
- à certains autres motifs appuyant les réactions Q68.

Cette vue d'ensemble exige une interprétation qui fait l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous rendons compte de l'éclairage que projettent les résultats sur la situation problématique, à partir des réactions qu'éprouvent les enseignants, devant le décalage entre le temps prévu par l'institution (versant externe) et le temps vécu par l'individu (versant interne).

Nous commentons d'abord les résultats concernant le mécontentement, en faisant ressortir le paradoxe et l'ambiguïté qui marquent l'ajustement entre les temps institutionnels et individuels. Puis, on verra que le stress perçu face au problème du temps apparaît surtout lié aux caractéristiques individuelles.

Les résultats révèlent aussi la présence d'éléments qui permettent d'envisager une possible réconciliation de l'un et l'autre versants du temps grâce à l'ouverture fournie par ceux pour qui le rapport au temps ne crée pas de problème. Finalement, on verra, tout au long de notre effort d'interprétation des résultats, que la complexité qui caractérisait au départ la situation problématique ne s'est pas estompée pour autant. Les limites de notre recherche sont décrites de même que certaines voies que pourraient emprunter des recherches futures.

5.1 LE MÉCONTENTEMENT: À LA RENCONTRE DU TEMPS VÉCU

Dans notre étude, le mécontentement se définit comme «un sentiment pénible d'être frustré-e de ses attentes, insatisfaction, déplaisir, malaise». La majorité des enseignants qui ont participé à notre étude éprouvent ce sentiment à divers degrés, en relation avec le décalage des temps institutionnel et individuel (*voir* le tableau 4.13). Leur réaction entretient des liens avec divers éléments tels la matière principalement enseignée, le nombre de degrés ou la formation préalable. Mais ce sont les conceptions du temps (en classe et en général) qui guident l'action au jour le jour, qui président à l'établissement du plan de leur vie ou fondent leur sens de la responsabilité. Nous montrerons comment, chez les enseignants, l'articulation de ces éléments intervient dans le vécu du temps prévu par l'institution scolaire, illustrant ainsi la complexité du rapport au temps.

5.1.1 Le paradoxe graduellement installé dans le rapport au temps

Les enseignants que nous avons interrogés présentent un portrait assez fidèle de l'enseignement secondaire en général. En effet, selon les tableaux 4.5 et 4.11, on y retrouve les différents domaines d'enseignement et les différents domaines de formation qu'exige l'enseignement au secondaire. Près de la moitié d'entre eux enseignent à plus d'un degré (tableau 4.7). Ces composantes de la tâche viennent éclairer de manière significative leur réaction devant le «manque» de temps. Nous pensons que celle-ci entretient des liens étroits avec la situation paradoxale mise en place dans le cadre de la rationalisation accrue des activités éducatives.

- La mise en place d'un paradoxe à connotation administrative

Nous avons montré à l'aide du tableau 4.25 que des enseignants ne travaillent pas nécessairement dans la matière correspondant à leur formation préalable. La situation est particulièrement flagrante dans le cas des enseignants de Mathématiques, des Langues et des Arts, dont le mécontentement est comparativement plus élevé que

celui des enseignants des Sciences humaines et des Méthodologies/Technologies, selon leur formation préalable (tableau 4.24) et selon leur matière principale (tableau 4.19).

Comment expliquer ces résultats? Pour y arriver, il faut revenir à certaines données historiques tournant autour des négociations entre le gouvernement et les syndicats (versant externe du temps). On sait que jusqu'à la fin des années soixante-dix, l'embauche du personnel enseignant a été croissante en raison des conditions démographiques existantes ainsi qu'à l'accessibilité du secondaire à l'ensemble du territoire québécois.

D'une manière générale, il semble que formation et matière enseignée s'équivalaient: l'embauche correspondait aux objectifs institutionnels. Or, depuis le début des années quatre-vingt, la baisse de la clientèle, les restrictions budgétaires et la rationalisation des activités ont entraîné la mise en disponibilité d'un nombre plus ou moins important d'enseignants selon les milieux et une précarité d'emploi croissante. Habituellement, les individus concernés sont informés de leur changement de poste suite aux inscriptions du primaire (mars-avril); mais l'affectation définitive ne s'effectue qu'à la rentrée, quand les besoins d'effectifs sont enfin connus.

Elle se négocie localement à partir de principes établis à l'échelle nationale sur la base de l'ancienneté dans le milieu (art. 5-2) et de l'étendue géographique (50 kilomètres et moins du domicile ou du lieu de travail habituel) du territoire. Ces principes priment de plus en plus sur la formation préalable. En termes administratifs, cela veut dire que la sécurité d'emploi qui caractérise la profession, aboutit en contrepoint à la mobilité professionnelle (art. 5-3), reléguant à l'arrière-plan le principe de la qualification (art. 5.1) établi depuis le milieu des années soixante.

Dans ces conditions, enseigner ne veut pas nécessairement dire acquérir la permanence, détenir un poste conformément à la principale exigence de l'emploi, soit la formation préalable, mais plutôt avoir à changer de poste, à enseigner une matière peu ou pas familière à des groupes d'élèves qu'on apprécie plus ou moins ou dans une école plus ou moins intéressante.

Ce bref retour historique nous met donc face à une situation que nous considérons comme paradoxale, à savoir que les négociations entre le gouvernement et

les syndicats (versant externe du temps) aboutissent à des arrangements allant à l'encontre de l'une des conditions fondamentales d'embauche: la qualification. Pire, dans certains cas, ces aménagements sont en flagrante contradiction avec les fondements même de l'enseignement secondaire, soit la spécialisation de l'apprentissage.

On l'aura vu (tableau 4.25), les enseignants, en particulier ceux des Mathématiques, des Langues et des Arts, sont chargés d'une tâche pour laquelle ils ne sont pas formés. Deux conséquences en découlent pour eux: ils doivent s'approprier un savoir nouveau et différer leur propre voire faire le deuil d'un champ où ils ont acquis ou sont en voie d'acquérir une certaine expertise¹ ou qu'ils sont en voie de l'acquérir. Nos résultats montrent que le mécontentement éprouvé par certains enseignants y prend racine. En outre, sans qu'on soit en mesure d'établir de liens probants entre le surplus de temps qu'exige cette situation et le mécontentement ressenti devant le «manque» de temps, on comprend mieux le fait que la très grande majorité des enseignants de ces matières empiètent sur leur temps privé au-delà de la semaine de travail. Le tableau 4.6, on l'a vu, est éloquent à ce sujet.

- Le sens du mécontentement impliquant la formation et la matière

Cette réaction devant le «manque» de temps tient au sens du rapport qu'établissent les enseignants avec leurs tâches. Ce rapport est susceptible de s'appuyer sur les efforts consentis pour acquérir leur formation, sur l'ancienneté, sur le temps supplémentaire (temps privé) qu'exige leur matière principale actuellement (mentionné ci-dessus et observé au tableau 4.6), sur l'incertitude entourant leur avenir professionnel. C'est là tout le sens de la réaction des enseignants, pensons-nous, quand le temps «manque». Or, en ce qui concerne un acquis professionnel comme l'ancienneté, par exemple, les résultats montrent que ce n'est pas le plus ou moins grand nombre d'années d'expérience au travail qui rend compte du degré de mécontentement (*voir* Chapitre IV, p. 158).

¹ Celle-ci, on l'a vu au chapitre II, englobe un volet quantitatif (cumul des années consacrées à la formation pertinente, des années d'exercice de la profession ou expérience, des connaissances et des habiletés acquises en cours d'exercice) et un volet qualitatif (connaissances et habiletés acquises en cours d'exercice).

De même, le temps de déplacement pour se rendre au travail n'affecte en rien le mécontentement ressenti quand le temps «manque» (*voir* Chapitre IV, p. 157). Le sens du rapport au temps, celui que prend le «manque» de temps ainsi que le mécontentement qui s'y rattache se trouvent donc davantage dans les actions vécues dans le passé que dans le calcul du temps de celles-ci. Les années de formation et la matière enseignée sont des actions de cet ordre là.

Par ailleurs, la matière principalement enseignée, intimement associée à la formation au moment de l'embauche, se situe au premier rang (45%) des cinq aspects de la situation professionnelle qui sont une très grande source de satisfaction chez les enseignants (sur 35 aspects spécifiques: David et Payeur, 1995). Il faudrait vérifier si le degré de satisfaction se maintient relativement aux matières ci-haut, d'une part. D'autre part, la matière principale, source de plaisir, rend compte du mécontentement à travers la formation qui leur fait défaut pour enseigner cette matière conformément aux attentes de l'institution, en raison des contraintes administratives ci-haut mentionnées. Cette situation reçoit l'éclairage des résultats suivants.

- Le sens du mécontentement à travers le nombre de degrés enseignés

Le tableau 4.20 montre que le nombre de degrés enseignés à l'intérieur d'une même tâche démarque les plus mécontents des moins mécontents. En effet, près de la moitié des répondants enseignent à plus d'un degré (*voir* le tableau 4.7). Nous pensons que ce qui est mis en évidence, ce n'est pas tant le cumul comme tel que l'affectation de la tâche elle-même, susceptible de représenter ainsi l'enseignement de deux (ou trois) matières différentes, même quand la tâche relève d'un seul domaine du curriculum. Rappelons qu'historiquement, l'affectation s'appuie sur la hiérarchisation des activités en fonction du calcul du temps:

- le degré de développement de l'élève: le rendement académique antérieur;
- l'importance sociale de la matière d'enseignement: 25, 50, 100, 150 heures/années;
- l'article 8-6 de la convention de travail: 17 heures 5 minutes/semaine d'enseignement.

Nous pensons que ces principes administratifs, associés à la conception du temps qui guide l'institution (le versant externe du temps de travail: gouvernement et

syndicats d'enseignants) modulés par des contraintes économiques plus récentes, par l'article 8-9.00 (formation des groupes d'élèves: minimum 30 élèves, maximum 32 élèves) et par la taille de l'école (nombre d'élèves), éclairent le mécontentement des enseignants sur le «manque» de temps tel que mis en relation avec le nombre de degrés. Un exemple permet de mieux comprendre: enseigner l'Éducation physique (50 heures/année obligatoires), ou les matières du domaine du Développement personnel (25 ou 50/heures obligatoires et optionnelles selon le degré d'études) implique déjà que la tâche comprend plus d'un degré d'études alors que l'enseignement de matières comptant 100 ou 150 heures (comme les Arts, les Langues, les Mathématiques) est susceptible de tomber plutôt sous le coup des dispositions administratives décrites ci haut.

Nous pensons que là se situe le mécontentement en relation avec le nombre de degrés à enseigner: il renvoie à l'affectation de plus d'une tâche ou matières d'enseignement. Des éléments tels la lourdeur de la tâche, la surcharge de travail, l'iniquité de la tâche ou d'autres, variables que nous n'avons pas étudiées telles quelles, que les chercheurs associent au stresser «manque» de temps, que les enseignants invoquent quand ils se plaignent du «manque» de temps, prennent tout leur sens ici. C'est le sens, croyons-nous, que prend le mécontentement des enseignants lorsqu'il est mis en relation avec le fait d'enseigner à plus d'un degré d'études.

5.1.2 Le degré de mécontentement des enseignants chargés de certaines matières

Nous voulons maintenant discuter des résultats touchant particulièrement le degré élevé de mécontentement ressenti par les enseignants d'Éducation physique, de même que du moindre mécontentement éprouvé par les enseignants des Sciences humaines et des Méthodologies/Technologies. Les tableaux 4.19 et 4.24, respectivement concernés par la matière principale et la formation préalable, en rendent compte de manière comparative aux enseignants des Arts, des Mathématiques et des Langues.

La forte réaction des enseignants d'Éducation physique, sans doute associée en partie au nombre de degrés qu'implique leur tâche, tient probablement aussi aux

fondements même de leur formation préalable telle qu'elle apparaît à l'exercice au jour le jour. Leur tâche consiste, entre autres, à développer des habiletés où la performance relève du calcul exact du temps de réalisation. Ces enseignants sont souvent chargés de l'entraînement d'équipes sportives, se mesurant à d'autres équipes, inter-écoles, etc. Les cours contribuent souvent à l'entraînement préparatoire aux compétitions. Celles-ci se tiennent aussi souvent en dehors des heures de cours (midis, fins de semaine), empiétant passablement sur le temps privé en dehors de la semaine normale de travail (voir le tableau 4.6). Ainsi, «manquer» de temps signifie éventuellement perdre des points, des parties, décevoir les élèves, porter ombrage au prestige au niveau de l'école, de la commission scolaire, à leur propre image d'enseignant, etc. Un tel rendement touche le cœur même de leur rapport au temps construit pendant leur formation: l'organisation d'activités en vue d'une performance à venir, dont l'issue dépend du calcul exact du temps. Quand le temps «manque», c'est l'échec, c'est le mécontentement, profond.

Le moindre degré de mécontentement des enseignants des Sciences humaines et des Méthodologies/Technologies, comparativement à celui de leurs collègues des autres matières, retient aussi l'attention (voir les tableaux 4.19 et 4.24). Dans le cas des premiers, comprenant l'Histoire et la Géographie, un peu plus de la moitié de ces répondants sont formés selon la matière enseignée (voir le tableau 4.25). Est-ce que le «manque» de temps, pour quelqu'un qui enseigne un savoir dont le fondement est le temps passé, comme l'Histoire, prend un autre sens que celui de ses collègues? Est-ce que quelqu'un qui enseigne la Géographie, dont les notions se réfèrent à des échelles et à des cycles d'événements, souvent indissociables de l'Histoire, conçoit son travail et le temps de celui-ci autrement que de manière linéaire, de telle sorte que le «manque» de temps apparaisse sous un autre jour?

Dans ces domaines de connaissances, le présent est intimement relié au passé, les événements à venir sont peu ou pas prévisibles; à la limite, le temps ne peut «manquer» (Jéquier, 1992; Pomian, 1984). Ces enseignants l'ont appris fondamentalement. Sachant par ailleurs que dans le présent le temps peut «manquer», on peut penser que ces enseignants se prémunissent et travaillent au-delà des heures normales de travail, suffisamment pour ne pas être inquiétés si le temps «manque». Sans qu'on puisse le vérifier actuellement de manière probante, on peut poser cette hypothèse.

Le moindre mécontentement des enseignants de Méthodologies/Technologies observé au tableau 4.19 (la matière principale) laisse perplexe. Ils sont très faiblement formés (*voir* le tableau 4.24) en regard de la matière enseignée et la majorité empiète sur son temps privé au-delà de la semaine formelle de travail (*voir* le tableau 4.25). Qu'est-ce-à-dire? Sans qu'on puisse actuellement le vérifier, on peut penser qu'ils détiennent une formation de base, générale, liée aux sciences de l'éducation ou à la pédagogie, qui leur permet de s'approprier un nouveau savoir, de développer de nouvelles habiletés. Il s'agit aussi plus souvent qu'autrement de matières produisant des retombées assez immédiates, tangibles, en laboratoire, sur le terrain, en petit groupe favorisant les interactions, s'insérant à l'intérieur de projets éducatifs spécifiques. On peut tout simplement penser que le «manque» de temps les affecte moins que leurs collègues qui enseignent en Arts, en Mathématiques, en Langues compte tenu du temps supplémentaire qu'ils consacrent aux tâches connexes ainsi qu'on l'a vu au tableau 4.25.

Dans l'ensemble donc, on constate que l'interprétation des résultats exige un regard qui rend compte de la complexité des temps vécus. Ainsi, nous avons dû considérer globalement des éléments relevant à la fois du versant externe (la matière principale et le nombre de degrés enseignés) et du versant interne (la formation préalable). Les chercheurs et les administrateurs dissocient les variables chacun selon leurs objectifs: les premiers pour fins d'étude des problèmes, les seconds pour fins économiques. Le mécontentement vécu chez près de la moitié des enseignants interrogés (*voir* le tableau 4.13) rappelle aux uns et aux autres que le rapport au temps supporte mal le paradoxe que nous avons mis en évidence. S'y trouvent d'importants fondements, leur savoir d'expérience en somme, et l'espèce de banalisation qu'ils subissent actuellement à cet égard provoque le grave mécontentement que nous avons observé, croyons-nous.

5.1.3 Le paradoxe du rapport au temps: les fondements qui le guident

Les enseignants chez qui le «manque» de temps suscite du mécontentement se caractérisent par le fait qu'ils valorisent l'**EFFICACITÉ** (ou dénoncent l'inefficacité) et

dénoncent la **RÉGULARISATION** (ou privilégient une espèce de **CONTRE-RÉGULARISATION**) des activités et des comportements en classe. Nous avons pu le constater à l'examen des résultats du tableau 4.26. Nous y voyons les effets négatifs des efforts d'accommodement que font les individus en vue de réaliser les attentes institutionnelles, d'établir l'équivalence attendue entre temps d'enseignement et temps d'apprentissage.

Un enseignant qui lie l'inefficacité à l'idée de «perdre du temps en classe» veut dire, d'après la définition que nous a fournie le dépouillement de la question 73, que: *le travail demandé, en lien avec les objectifs spécifiques d'apprentissage, n'est pas fait; ou, qu'il n'y a pas d'apprentissage, tout simplement* (voir Chapitre IV, note infrapaginale n° 10; voir Appendice E). Ici, l'enseignant est préoccupé par le rendement des élèves. Il s'agit d'une position tout à fait légitime, compte tenu du but et des objectifs que recouvre leur travail: la réussite des apprentissages chez tous leurs élèves en vue de l'obtention du diplôme permettant à ceux-ci de s'insérer dans la société. Le travail enseignant contribue ultimement à la réalisation de la finalité et des objectifs visant la formation des élèves du secondaire (MEQ, 1979).

Ce qui préoccupe avant tout l'enseignant, par ailleurs, selon l'entendement qu'il nous en donne, c'est la production immédiate, le court terme: les objectifs spécifiques relevant des modules, subdivision en heures et minutes des contenus des programmes, respectant le régime pédagogique. Pour l'enseignant, ce résultat est palpable: c'est à l'étape qu'il le constate et où il peut intervenir. Quand le temps «manque» à l'intérieur de cette étape, la marge de manoeuvre est très courte: la prochaine étape. Une année en compte habituellement quatre. Ainsi, quand le «manque» de temps survient, c'est à court terme qu'il se sent menacé devant le travail qui ne réalise pas tel que prévu. D'ailleurs, dans la vie de tous les jours, les enseignants les moins mécontents sont ceux qui planifient à court terme, ainsi que l'a montré le tableau 4.23, comparativement à ceux qui planifient à moyen et à long terme. De plus, dans le même ordre d'idées, dans la vie courante, les mécontents interprètent l'idée de perdre du temps en général comme étant improductive (voir le tableau 4.27), c'est-à-dire ne rapportant rien pour le moment.

Les enseignants savent bien par ailleurs que l'apprentissage ne se réalise pas à court terme, qu'il s'agit là d'une construction à plus ou moins long terme, fait de retours et de reprises (Chevallard et Mercier, 1987), rythmée par les multiples temps en jeu et par l'imprévisibilité de ces temps (Connelly et Clandinin, 1990; Brown, 1990). Voici ce qu'en dit un répondant dans sa description de ce que signifie pour lui l'idée de perdre du temps en classe (Q73):

[...] Toujours est-il que «oui». j'ai souvent l'impression de manquer de temps et quand je m'arrête... que j'en prends conscience, je me dis que ce n'est pas bon pour les élèves... Apprendre, cheminer... ça se fait avec le temps, lentement, calmement, comme une fleur qui pousse!... Alors, je respire un bon coup et me revient la devise des AA «un jour à la fois», et je tâche de faire comme si présentement, il n'y avait que ce jeune au monde, celui qui est devant moi, et que nous avons tout le temps pour comprendre tel point litigieux ou...

D'ailleurs, en général, dans les programmes d'études du secondaire, l'institution privilégie une approche axée sur la régularisation des activités. Il s'agit d'une méthode qui permet à l'enseignant d'établir un rythme de travail à travers ses interventions et celles des élèves, dans une perspective d'apprentissage efficace. Or, les enseignants en viennent à détester l'idée de régulariser ainsi la situation pédagogique parce qu'elle risque de leur faire «perdre du temps» en classe. Perdre du temps en classe, selon un répondant à la question ouverte (Q73), c'est: [...] «prendre le temps d'amener les élèves à un état de réceptivité qui favorise les apprentissages au niveau cognitif. C'est de vérifier si les travaux ont été complétés à la maison».

Dans ces programmes, l'institution, sachant que sa productivité passe par l'efficacité des enseignants et des élèves, fixe le temps d'enseignement et d'apprentissage de manière équivalente. Ainsi, l'institution s'attend à ce que tous, enseignants et élèves, arrivent au terme du programme en même temps, à court et à long terme. La régularisation des activités en classe, implicitement attendue à travers l'approche privilégiée, apprise, valorisée, n'est pas explicitement prévue. Ainsi, telle intervention susceptible de le produire, comme la régularisation, le rythme, devient une source de mécontentement à double titre: parce qu'elle contraint l'efficacité attendue, valorisée aussi, et parce que sans qu'on puisse le vérifier par notre étude, elle implique le renoncement à certains savoirs d'expérience.

Le mécontentement se situe, croyons-nous, dans l'ambivalence, voire le paradoxe contenu dans les attentes que véhicule le versant externe du temps de travail, à travers les prescriptions du temps et à travers l'approche éducative privilégiée. On peut penser que les enseignants souhaitent réaliser les attentes institutionnelles, d'autant plus que leur formation et leur expertise les guident dans ce sens; sauf que le vécu le permet mal, le rythme se rompt, le temps «manque». Éventuellement, ils en viennent à renoncer à leurs façons de faire, à les dénoncer même, et le mécontentement émerge. La culpabilité n'est pas loin, ainsi qu'on le voit ci-dessous.

C'est ainsi qu'il faut comprendre le fait que leur mécontentement entretient des liens avec le sens de leur responsabilité quand se produit le décalage des temps externe et interne. Voici ce qu'en dit une enseignante de Mathématiques 1er cycle en entrevue:

[...] oui, ...moi la seule chose qui va me faire fâcher, qui va me faire lever la voix là,... c'est justement quand les étudiants veulent suivre et que j'en ai qui ne veulent pas... qui parlent et qui dérangent.. y'a rien qui me brûle comme ça. Parce que je me dis ils ont le droit [...].

Leur préoccupation se porte alors sur les autres élèves dont l'apprentissage est en suspens: «1-Je manque de temps pour aider les élèves en difficulté. 2-Je manque de temps et d'occasions pour rencontrer et pour discuter avec les élèves qui ont des problèmes personnels». Habituellement, cette façon d'être révèle une tendance typique des enseignants vers le sentiment de *culpabilité de persécution* (Hargreaves, 1994) quand ils ne peuvent répondre adéquatement aux attentes externes. Or, l'institution s'attend à ce que l'enseignant réponde aux besoins de tous ses élèves. Quand cette attente, source de motivation pour l'enseignant, est contrainte, celui-ci se sent coupable; il est alors mécontent de se sentir ainsi, en plus d'être conscient de l'inefficacité qui caractérise son travail à ce moment là. Il est clair qu'éventuellement, le plaisir d'interagir avec les élèves, principale source de satisfaction de leur travail, s'estompe, faisant place au désintéret.

Nous sommes en fait en présence d'une situation complexe, où le mécontentement des enseignants vis-à-vis de l'organisation du temps de leurs tâches met en évidence le rôle majeur que joue la formation préalable ainsi que la matière principalement enseignée. Leur mécontentement rend aussi compte du paradoxe que

suscitent les attentes institutionnelles: «Je me demande encore comment je fais pour survivre et surtout...pour combien de temps! Je ne serai pas capable de continuer de cette façon, indéfiniment». En ce sens, cette réaction, que vivent près de la moitié des sujets de l'enquête, constitue un puissant indicateur que la négation de leur identité professionnelle représente une voie périlleuse. Celle-ci conduit au stress dont nous esquissons le portrait ci-dessous.

5.2 LE STRESS: LA PRIMAUTE DU VERSANT INTERNE

Par rapport au problème qui a retenu notre attention, le stress se définit comme «une réponse physiologique et/ou psychologique d'une personne à une situation qui égale ou excède sa capacité d'adaptation». Il apparaît à première vue que l'institution est concernée de manière accessoire, puisqu'un seul élément rend compte de cette réaction devant le décalage du temps institutionnel et du temps individuel. Or, les stresseurs personnels qui sont à l'oeuvre dans le rapport au temps mettent en garde contre la subtile et solide intériorisation de certaines des pratiques et conduites liées à la conception dominante du temps privilégiée par l'institution scolaire.

5.2.1 Le débordement du temps des tâches connexes

Les résultats observés au tableau 4.18 montrent que le degré de stress vécu en regard du «manque» de temps est associé au fait que les répondants affirment en majorité consacrer du temps de leur vie privée à faire des tâches rattachées à l'enseignement, habituellement la correction des travaux d'élèves, et ce, au-delà de la semaine formelle de travail (35 heures).

Les études rendent abondamment compte du fait que de faire du travail d'école à la maison constitue un stresseur du travail enseignant en général. Elles ne l'indiquent pas nécessairement toutefois en termes de surplus de temps par rapport à la semaine normale de ce travail. Par exemple, le bas niveau de stress observé par Capel (1991) est associé à ce phénomène chaque fois qu'il se produit, sans que soit précisé dans quelle

mesure la portion de temps ainsi occupée en privé emprunte sur celui-ci de manière excédentaire.

King et Peart (1992) rapportent de leur côté que plus de la moitié de ceux qui vivent des conflits travail-famille déclarent empiéter sur leur temps privé; la majorité réussissant toutefois à s'organiser en équilibrant la répartition du temps entre l'école et la maison; les premiers se disant généralement plus stressés que les seconds sans que des résultats précis le montrent par ailleurs. Finalement, Hargreaves (1994) rapporte que l'*intensification* du travail enseignant, l'insistance sur le rendement, la grande conscience qu'ont certains enseignants de leur propre imputabilité vis à vis les attentes institutionnelles, contribue au stress qu'ils vivent.

Quoiqu'il en soit, parmi les enseignants que nous avons interrogés, les stressés ont grand besoin de temps, de toute évidence (voir le tableau 4.18) comme le montrent également Cruickshank et al., (1974) et Brunet et al., (1991). Pour nous, cependant, tout ce phénomène de l'empiètement sur le temps privé comme possible modulateur du stress demeure marginal parce que très peu d'individus sont concernés. Il faut par ailleurs s'y arrêter parce qu'il s'agit d'un sérieux signal d'alarme adressé à l'organisation du temps elle-même. C'est pourquoi nous croyons que ce stress se comprend mieux à la lumière du sens qu'on peut donner aux résultats suivants.

5.2.2 La rigidité, la discipline et l'oisiveté: vers l'épuisement?

- La rigidité manifestée devant les contraintes du temps

La rigidité des pratiques transparait ici dans le fait que les stressés font partie de près du tiers des enseignants que nous avons interrogés (voir le tableau 4.10) qui dans le privé, acceptent difficilement d'interrompre une occupation planifiée et d'en prendre une autre, de modifier leur programme, de se réorganiser. Les résultats affichés au tableau 4.22 vont en effet dans ce sens.

D'une manière générale, selon Grossin (1974), les enseignants sont les plus nombreux (46%), comparativement aux répondants d'autres professions, à accepter

difficilement d'être dérangés, au travail comme en privé. Leur travail, de nature intellectuelle, exige une attention telle que la reconstruire suite à une rupture, qu'elle que soit l'importance du contenu de cette rupture, représente une démarche ardue. Ils détestent majoritairement l'imprévu au travail pour les mêmes raisons. Quand cette situation implique une réorganisation, près de la moitié des enseignants interrogés par Grossin sont par ailleurs indifférents. Cette situation s'explique, selon le chercheur, par le type de travail qui est le leur: ils sont habitués à passer et à repasser d'un temps à l'autre, à se réorganiser; ils sont quotidiennement aux prises dans la classe avec la multiplicité et l'imprévisibilité des temps qui impliquent ruptures, réorganisations et reprises. En d'autres mots, s'ils détestent être dérangés, la façon dont ils acceptent de se réorganiser le cas échéant, leur attitude devant l'imprévu en général, rendent compte de leur souplesse devant les contraintes associées au versant externe du temps.

De toute évidence, dans notre étude, les stressés sont loin d'apprécier le dérangement, l'imprévu, la réorganisation, ainsi que l'a montré le tableau 4.22 et ainsi qu'en témoigne cette enseignante en Histoire du 2e cycle du secondaire que nous avons interviewée:

[...] j'ai donné ma pensée à la direction.. je leur ai dit: «j'aimerais savoir quand vous prévoyez faire sauter des périodes, de le faire savoir un peu d'avance.. vous pensez peut-être que parce que c'est la dernière journée de cours qu'on a rien à faire, mais vous êtes les premiers à nous demander de garder les élèves en classe jusqu'à la fin.. moi je les gardais en classe... j'avais un examen sommatif à la fin. Là, vous m'obligez à diminuer mon temps de cours, à essayer de ralentir ça.. de reprendre ça.. je vais donner 2 cours sur une période»... C'est très stressant, quand c'est fait à la dernière minute comme ça.[...]

Les études sur le stress des enseignants indiquent que l'environnement, l'externe en soi, n'est que peu ou pas impliqué et que c'est l'interprétation qu'en fait l'individu de même que son habileté à se l'approprier qui font la différence (Hiebert et Farber, 1984). Capel (1992) n'est pas de cet avis: chez elle, les facteurs organisationnels, extrinsèques, sont concernés. Tout comme ils le sont chez les enseignants québécois «tirillés» étudiés par David et Payeur (1995): ils sont les plus nombreux à se dire stressés par leur travail, les plus sensibles aux aspects quantitatifs de leur tâche

(lourdeur, manque de temps)². On peut penser aussi que certains individus sont psychologiquement prédisposés au stress, par exemple à travers leur sentiment de culpabilité, la déficience de leur estime de soi (Abraham, 1982).

Les enseignants stressés en sont là et leur rigidité devant le changement en rend compte: soit. Mais cette rigidité leur appartient-elle vraiment ou si, comme le suggère Grossin (1974), on a plutôt affaire au *sévère dressage* du temps qu'ils ont subi dans leur enfance et leur adolescence, à travers la conformité au temps de l'horloge, en particulier celle du temps scolaire? Le rythme social bloquant leur propre rythme de vie et d'action, les rendant éventuellement *malades* du temps? (Testu, 1989; McGrath, 1988; Grossin, 1981; 1988). En ce sens, il faut se mettre à l'écoute de ces gardiens du temps qui fait défaut à tous: implicitement, ils savent ce qui ne va pas dans le temps fixé d'avance.

Quoiqu'il en soit, Grossin (1974) explique que la façon dont on vit le dérangement et l'imprévu démontre soit une *ouverture à l'égard du temps d'autrui*, soit une *faculté d'absence envers autrui* ou *de présence à son propre temps*, les plus disponibles se situant parmi les ouverts, les moins disponibles se situant du côté des absents ou fermés (p.198-205). Il s'agit là d'une remarque intéressante qui peut éclairer le fait que les stressés du temps ne s'appuient pas sur leur situation conjugale ou familiale, sur leur passé, ou sur les composantes du temps de leurs tâches en général pour rendre compte du stress vécu devant le décalage des temps de leur travail, qu'ils s'appuient plutôt sur le calcul de «leur» temps. Ils le font par ailleurs en montrant clairement l'objet du calcul: le vécu du temps.

- La «perte de temps» en classe: une conception du temps axée sur la discipline

Chez les enseignants qui se disent stressés par le «manque» de temps, les résultats constatés au tableau 4.26 montrent qu'à l'idée de «perte de temps» en classe correspond principalement celle de **DISCIPLINE**: «Quand je dois faire de la discipline; ce qui déconcentre les plus faibles et énerve les plus forts». Ils critiquent ainsi très

² Les «tirailés» sont très engagés dans leur travail, mais cela exige beaucoup d'eux et ils se demandent s'ils pourront tenir le coup encore longtemps; ils sont déchirés entre leur engagement et les conditions d'exercice de leur profession (p. 373).

significativement, d'après la définition fournie par l'analyse des données de la question 73, le fait qu'ils:

doivent faire des interventions verbales (ou non) ou autres visant à obtenir le silence, le calme, à niveler les «problèmes» de discipline, à imposer l'ordre et le silence: réprimandes, discussions, argumentations, sanctions. (voir Chapitre IV, note infrapaginale n° 10; voir Appendice E).

Ils affirment donc l'importance qu'ils accordent à l'ordre des choses et des êtres. Cette conception du temps liée à l'idée de «perdre du temps» explique le stress vécu quand certains élèves font perdre du temps en classe et que ce temps ne se rattrapera pas. Cette situation implique 14% de l'ensemble des enseignants interrogés (voir le tableau 4.13). Il s'agit d'une question posée de manière très générale. Parmi les sujets interrogés par King et Peart (1992) sur le stress vécu en relation avec des dérangements dus aux élèves, certains enseignants mettent en cause le défaut des parents d'assumer leurs responsabilités de même que, de manière plus globale, les changements qui ont marqué la structure familiale. Carpentier-Roy a bien fait ressortir de son côté l'anxiété et les craintes des enseignants québécois à ce sujet (1992).

On serait justifié par ailleurs de se demander dans quelle mesure nos répondants se réfèrent à ce type de situation ou à d'autres (problèmes de «discipline», élèves en difficulté d'apprentissage, retards à l'entrée, malaise subit, absences de l'école, etc.). Nous leur donnions en fait l'occasion de répondre à deux questions (voir à ce sujet le tableau 4.13) portant spécifiquement sur les comportements perturbants (Q67) et les difficultés d'apprentissage (62). Ainsi, ils pouvaient répondre à celle qui est en cause présentement en se référant à d'autres problématiques de gestion de classe que celle-là. C'est pourquoi nous pensons que leur position conceptuelle dans ce cas-ci est plutôt juste.

C'est néanmoins avec une certaine réserve qu'il faut interpréter ce phénomène, à la suite de Grossin (1974) en s'appuyant sur le fait que les stressés du temps sont en «manque» de présence avec les élèves (ou en état de fermeture ou d'absence d'ouverture). On peut penser qu'il en est ainsi. Mais, on peut soumettre aussi qu'une telle conception du temps en classe, axée sur la **DISCIPLINE**, laisse voir un certain degré d'intériorisation de la conception dominante du temps, fondamentalement axée

sur l'ordre de la vie. Les faits suivants liés à la conception du temps en général le laissent croire, en tout cas.

- L'occupation de tous les instants de la vie: contre l'oisiveté

Les enseignants que stresse le décalage des temps dénoncent fortement l'**OISIVETÉ**, ainsi que l'ont montré les résultats du tableau 4. 26. Pour eux, c'est à elle que correspond l'idée de «perdre du temps» en général, soit celle d'un individu qui bavarde, qui paresse, qui rêve, somme toute, qui est inactif, qui ne travaille pas. Cette conception du temps rend compte en effet du stress vécu quand le «manque» de temps contraint les enseignants qui désirent aider leurs élèves en difficulté d'apprentissage. Dans ce cas-ci, selon le tableau 4.13, le stress concerne 14% de nos répondants: l'enseignant qui ne peut agir en raison du «manque» de temps a l'impression qu'il est inactif, paresseux et il en ressent du stress, en particulier quand ce «manque» l'empêche d'intervenir auprès d'élèves qui en ont besoin. C'est en référence aux pratiques et aux conduites valorisées par les tenants d'une conception rationnelle du temps, telle que nous l'avons mis à jour précédemment, que l'enseignant établit ce type de rapport avec le temps de son travail: «Perdre du temps, c'est ne pas tirer le maximum de chaque précieuse minute prévue pour l'enseignement».

Selon cette conception, en effet, le vécu du temps en référence au temps fixé *a priori*, signifie qu'il ne faut pas perdre une minute, sous peine d'être privé de la vie ou de quelque autre bénéfice attendu et valorisé. Cette idée est très étroitement liée à celle de la surveillance du temps des individus afin que le temps ne «manque» pas par leur faute. Visiblement, les enseignants stressés qui légitiment ainsi leur réaction devant le «manque» de temps s'efforcent de se conformer aux attentes institutionnelles fondées sur une telle conception du temps en combattant leur propre **OISIVETÉ** et celle de leurs élèves jusqu'à l'épuisement, ainsi qu'on le voit ci-dessous.

5.2.3 L'épuisement devant le désordre en classe: annonciateur des difficultés à venir

Finally, selon les résultats observés à l'aide du tableau 4.29, le stress vécu devant le décalage des temps est très fortement légitimé entre autres motifs³, par l'épuisement qu'ils ressentent littéralement lorsque le déroulement des activités est perturbé par des problèmes de «discipline». D'ailleurs, globalement, 20% de l'ensemble des répondants vivent du stress dans cette situation (*voir* le tableau 4.13). Le caractère stressant de ces problèmes n'est pas nouveau; toutes les études sur la satisfaction et le stress au travail en font état. Par ailleurs, selon King et Peart (1992), la plupart des enseignants parviennent à régler ces difficultés dues à deux ou trois élèves par groupe (Houle et Tissot, 1993), au prix toutefois de beaucoup de temps et d'énergie. C'est ainsi qu'ils rapportent que selon les provinces et les territoires du Canada, 3% à 5% seulement des enseignants ont indiqué qu'ils avaient du mal à faire régner la discipline. Ils sont les plus nombreux en se dire stressés, généralement parlant.

Ceci étant dit, la situation est digne d'intérêt. On pourrait conclure facilement que les stressés qui invoquent l'épuisement plutôt qu'un autre motif, parmi les cinq qui étaient suggérés, manifestent ainsi une certaine *fermeture envers autrui*, un «manque» d'attention envers les temps des indisciplinés. On pourrait conclure tout aussi facilement qu'ils expriment une certaine *ouverture à leur propre temps*. Nous pensons que leur stress tient dans les deux à la fois.

Les enseignants stressés sont des individus **RIGIDES** face au temps, attentifs à leur propre temps, celui de l'enseignement, et le dérangement, le report momentané de cette attention sur un autre temps, celui de la discipline, les contraire de manière immédiate et physique. Ils le ressentent dans leur corps. C'est que ce report implique des comportements d'élèves qui vont à l'encontre de la conception du temps en classe

³ Les motifs suggérés en appui à Q67 mettant en cause les problèmes de discipline en relation avec le «manque» de temps: •vous n'y pouvez rien; •vous vous sentez responsable des autres élèves; •cela vous épuise littéralement; •vous ne pourrez pas faire ce que vous aviez prévu; •autre élément en jeu. Les résultats concernant la distribution des répondants sont affichés au tableau 4.28.

qui guide les stressés, soit celle de **DISCIPLINE**, et à l'encontre probablement de leur conception du temps en général, l'**DISIUVÉTÉ**.

C'est là que se situe le stress, dans la gestion du conflit entre les deux temps, celui de l'enseignement et celui des problèmes de «discipline» qui rompent l'attention de tous. Une telle façon de vivre le temps de leurs tâches témoigne d'une conception mécaniste de l'enseignement selon des chercheurs intéressés par la question (De Landsheere, V., 1992; Bertrand et Valois 1992; 1982; Gauthier et Belzile, 1993; Doyle, 1986; Clark et Peterson; 1986). D'après eux, une telle conception est axée sur l'attention de tous sur la tâche à faire, l'apprentissage, sur l'intolérance envers l'infraction à la règle établie et sur la passivité de l'élève, son inaction.

Pour nous, l'épuisement ressenti dans cette circonstance polarise les autres éléments qui sont en jeu chez les stressés et que nous venons de dégager. En fait, tous ces éléments convergent vers une certaine organisation du temps des activités, de type linéaire, cumulatif, axée sur le progrès. De toute évidence, certains individus s'en portent mal. Nous avons tendance à croire, à la suite des sociologues (Mercure, 1995; Adam, 1993; Mercure et Wallamacq, 1988; Pronovost et Mercure, 1988; Hall, 1983; Grossin, 1981; 1974), qu'il s'agit d'un profond «marquage» du temps, appris très tôt, et qui, chez certains individus, devient, plus ou moins consciemment, difficile à vivre.

- Est-ce leur faute? Est-ce la faute de l'institution? Là n'est pas la question. On ne peut dissocier ainsi, dans le quotidien, les versants du temps, ainsi que nous l'ont montré les mécontents d'ailleurs. Ce qui apparaît, c'est que chez ces enseignants, les caractéristiques relevant du versant interne du temps sont fortement éprouvées. Il apparaît aussi que des répercussions plus ou moins sérieuses sur la vie privée, liées aux exigences du travail sont plausibles.
- Nous pensons que les enseignants qui vivent du stress quand le temps «manque» témoignent de leurs efforts pour sauvegarder leur temps de travail et leur temps intime en luttant contre la rigidité du double cadre dans lequel ils se trouvent: l'institutionnel et l'individuel. Nous croyons que le faible pourcentage de ces individus, de même que le faible pourcentage des éléments en jeu ne doit pas masquer le fait qu'il s'agit d'une situation sérieuse: ces stressés sont sans doute les

éclaireurs de première ligne des difficultés à venir en regard de l'organisation du temps des activités. Voyons maintenant le sens des résultats fournis par ceux pour qui le temps ne crée pas de problème.

5.3 LE DÉCALAGE *NE CRÉE PAS DE PROBLÈME*: LA RÉCONCILIATION DU RAPPORT AU TEMPS?

Les enseignants qui affirment que le décalage entre les temps prescrit et vécu ne leur crée pas de problème retiennent particulièrement l'attention car ils sont plus du quart des répondants. Nous tentions de cerner la complexité du problème, on le sait maintenant, que beaucoup y vivent de manière plus ou moins aiguë. C'est pourquoi nous avons proposé cette option, celle de coter ne crée «pas de problème», sans préciser le sens que nous lui donnions et sans demander davantage d'informations. Pour nous, la contribution de ces enseignants ouvre des avenues susceptibles de permettre un certain ajustement des temps prévu et vécu, à partir des éléments qu'ils associent à leur réaction.

5.3.1 Du côté du versant externe: le secteur d'appartenance

Les enseignants qui n'ont pas de problème de temps expliquent leur position par le fait d'enseigner au secteur régulier ou aux élèves en accueil et en cheminements particuliers, continu ou temporaire. Les enseignants de ce deuxième groupe représentent près du quart de l'ensemble des répondants. Ils ne choisissent pas nécessairement d'enseigner dans ce secteur: les circonstances à la source du paradoxe mis à jour au sujet des mécontents sont susceptibles d'intervenir ici aussi. Par ailleurs, ceux qui s'y impliquent y trouvent du plaisir, en raison de la marge de manoeuvre dont ils disposent au plan pédagogique: le caractère immédiat du rendement de leurs élèves, reflet du leur, n'y est sans doute pas étranger. Ils font en tout cas l'envie de leurs collègues du secteur régulier, qui les pointent souvent du doigt quand il est question de l'iniquité de la tâche (Carpentier-Roy, 1992).

Et pour cause. Les enseignants du secteur non-régulier bénéficient de certains avantages aux yeux de leurs collègues du régulier qui s'introduisent en temps de préparation supplémentaire, rencontres d'équipe, en une organisation du temps, en somme, axée sur une certaine flexibilité. Les prescriptions du régime pédagogique sont pensées, organisées et vécues sur un autre registre que celui du secteur régulier. De plus, l'organisation du temps en classe est différente, plus souple également, serions-nous tentée de dire. La multiplicité et l'imprévisibilité des temps sociaux est d'ailleurs omniprésente ici: c'est le temps de l'élève qui a préséance. Nous pensons qu'il s'agit là d'une piste intéressante: la prise en compte du temps des autres, en particulier du temps de ceux qui sont la raison d'être des enseignants, mais aussi la prise en compte du type d'organisation.

5.3.2 Du côté du versant interne: le débordement du temps de travail, le programme, la régularisation, la pause

Les enseignants pour qui le temps ne constitue pas une difficulté sont aussi ceux qui déclarent qu'ils n'empiètent pas sur leur temps privé pour faire leurs tâches connexes. Il s'agit de la minorité des répondants. Autrement dit, leur tâche n'exige pas de surplus de travail au-delà des heures normales. S'agit-il de la matière? S'agit-il de leur propre façon de faire? S'agit-il du secteur? Ou d'un autre élément?

Que la familiarité avec le programme rende compte du fait que des enseignants n'ont pas de difficulté avec le temps étonne peu, ainsi qu'on l'a vu au tableau 4.21. Le fait d'avoir toujours enseigné au secondaire leur est probablement utile en ce sens (*voir* Chapitre IV, p. 173-76). Leur connaissance des contenus, de la méthodologie et du matériel leur permet de se réorganiser rapidement, de faire des choix sans que les conséquences en soient menaçantes. Il s'agit d'ailleurs d'individus qui acceptent facilement, en privé, le changement, l'imprévu, porteurs de «manque» de temps, ainsi qu'en témoigne un sujet en réponse à la question ouverte Q73:

Depuis que j'enseigne, j'ai toujours empiété sur mon temps privé. Avec tous les groupes et les matières enseignées, j'ai passé ma vie d'enseignante à corriger presque cinq soirs par semaine et même les fins de semaine. J'ai comme principe: tout ce que l'élève fait doit être corrigé en groupe ou individuellement par le prof. Quand on aime sa profession, les heures ne se calculent pas.

En revanche, ils admettent mal le fait de devoir reprendre des explications, d'être interrompus en classe, de ne pas contrôler la situation, en particulier quand certains élèves sont impliqués, ou quand il s'agit de leurs propres absences. Ainsi, perdre du temps c'est: «Répéter continuellement sur le même sujet. Répéter souvent pour les élèves qui n'écoutent pas ou qui font semblant d'écouter». Serait-ce qu'ils n'ont pas de problème avec le temps parce qu'ils ont une gestion de classe qui le prévient? Serait-ce pour eux le temps ne «manque» pas? Sont-ce des enseignants qui planifient de manière très rigoureuse et qui réussissent ainsi à faire leur préparation, correction, etc., à l'intérieur des heures formelles de travail des enseignants dont le suppléant suit à la lettre le plan de cours de sorte qu'au retour, l'enseignant continue sans que ne se pointe le «manque» de temps? Ou, le temps manquant, la familiarité avec leur matière leur permet de se réorganiser? À qui et à quoi a-t-on affaire exactement?

En fait, ces enseignants chevauchent deux façons de concevoir le temps. Sans valoriser absolument la **DISCIPLINE** au sens coercitif, ils ne valorisent pas non plus la **RÉGULARISATION** des activités et des comportements, intervention, qui sans être coercitive, prend un sens négatif dans notre étude, ils valorisent une **CONTRE-RÉGULARISATION** qui consiste chez eux à dénoncer les reprises, les répétitions, à surveiller l'attention des élèves, interventions accompagnées d'une certaine lassitude.

Les résultats du tableau 4.27 en rendent compte. Une conception en somme, qui se distingue de la première dans la mesure où l'enseignant ne sanctionne pas les comportements perturbants et dans la mesure aussi où le rythme de l'enseignement est à la limite du tolérable aux yeux de l'enseignant: perdre du temps, c'est, selon un sujet répondant à la question ouverte Q73:

Avoir à faire une gestion de classe serrée. Revenir sur des règles élémentaires: telles la politesse, la ponctualité, l'hygiène (bonne alimentation, heures de sommeil suffisantes, la sobriété, le respect d'autrui, etc.).

On peut se demander effectivement à quel prix ces enseignants parviennent à vivre les contraintes du temps de leur travail car leur position face à l'idée de perdre du temps en général en est une de remise en question de cette idée. Pour eux, il s'agit de prendre une pause dont ils ont besoin. Ils signalent ainsi que le temps de la vie, centré sur le travail, exerce sur eux des pressions telles qu'il leur est parfois nécessaire de s'en abstraire de quelque façon.

- Le rapport au temps de ceux qui n'ont pas de problème avec celui-ci nous montre certaines pistes. Il semble que du côté de l'individu, outre des caractéristiques comme la souplesse et leur conception du temps, l'expérience de travail et à travers elle, des façons de faire bien ancrées sont particulièrement à prendre en considération. S'agit-il d'enseignants experts? D'enseignants en fin de carrière qui, tout en étant à l'aise dans leur travail, commencent à être un peu fatigués? Si tel est le cas, on peut penser que ces enseignants pourraient avantageusement soutenir l'insertion professionnelle des débutants ou de ceux qui éprouvent plus de difficulté à s'organiser.
- Du côté de l'institution, le rapport au temps des enseignants qui ne semblent pas éprouver de problème avec ce dernier, révèle la présence de certains des éléments organisationnels qui pourraient guider l'organisation du temps du secteur régulier. En autres, elle montre l'intérêt des enseignants pour une implication véritable dans l'organisation de leur travail autrement que par des sondages-maison à répétition sur tout et sur rien, ainsi que nous l'avons constaté tout au long de notre démarche. Visiblement, c'est dans la prise en charge de leur pédagogie, en collégialité, que les enseignants du secteur non-régulier parviennent à obtenir des rendements intéressants chez leur élèves. Le fait que ces enseignants peuvent tenir compte, dans une certaine mesure, du vécu du temps des élèves retient aussi l'attention.

Plusieurs questions restent en suspens au sujet de ce rapport particulier au temps. Il faudrait cerner de plus près la portée de ce type de réaction devant le

«manque» de temps. Il faudrait dégager les motifs sous-jacents à la position de ces répondants: Quelles sont leurs attentes vis à vis l'institution et vis à vis eux-mêmes? Est-ce surtout une question de personnalité? Quels sont les éléments précisément en jeu? Que peuvent-ils nous apprendre à ce sujet? Au fond, ce sont eux les révélateurs, non pas du problème mais des pistes susceptibles d'indiquer la construction de modalités, d'ajustements viables dans le rapport au temps, entre les exigences du versant externe et celles du versant interne.

5.4 LES LIMITES DE NOTRE RECHERCHE

Au terme de ce chapitre, nous voulons rappeler que notre étude du rapport au temps des enseignants du secondaire au Québec a fourni des résultats satisfaisants par rapport aux objectifs que nous nous étions fixés. L'analyse des réactions des enseignants face au «manque» de temps a généré des résultats fructueux. Nous avons pu montrer le rôle que jouent certains des éléments qui sont liés au profond malaise qu'y vivent la majorité des enseignants. Pour parvenir à ces résultats, nous avons emprunté plus d'une voie et nous y avons rencontré certaines difficultés. Nous voulons en rendre compte et tenter d'en dégager certaines pistes de travail pour le futur.

- LA SIMPLICITÉ DU DÉPART

Il nous faut d'abord parler de la complexité de l'objet lui-même, qui était cependant peu évidente à l'origine, rappelons-le. Nous sommes partie, au milieu des années quatre-vingt, d'une simple modification de la durée de la période d'enseignement dans l'école que fréquentaient nos enfants. Cette mesure comportait en apparence des *avantages* escomptés sur le plan du rendement des élèves, de la qualité des relations enseignant/élèves et de la satisfaction des besoins des enseignants (MEQ, 1989; 1986). Dans la perspective de nous pencher sur la problématique que semblait contenir l'organisation du temps scolaire en général et celle de l'efficacité des grilles-horaires en particulier, nous avons abondamment exploré les deux premières pistes. La première a conduit à des difficultés d'ordre éthique, la seconde à des difficultés méthodologiques. Nous avons finalement abandonné ces voies parce que l'issue en apparaissait finalement non seulement incertaine, mais peu prometteuse.

Puis, nous tournant vers les enseignants, en 1989, nous avons compris où se situait l'intérêt en regard du temps scolaire grâce à l'analyse du tout premier discours qu'ils nous ont fourni sur leur rapport au temps. Nous avons donc à ce moment décidé d'approfondir plutôt la question du décalage entre le temps prévu et le temps vécu qui était ainsi mis en évidence.

Nous avons graduellement acquis la conviction que c'était la voie à suivre devant l'*intensification* du «manque» de temps (Perrenoud, 1991), la pauvreté des études sérieuses sur le secondaire en général et sur les enseignants qui y oeuvrent en particulier et la rareté des études en langue française. L'absence d'intérêt des chercheurs québécois pour la question du temps scolaire, tel qu'il se vit à partir du temps prescrit par l'institution nous est également apparue d'autant plus étonnante que le sujet du temps scolaire revenait régulièrement sur la place publique à travers, entre autres, les dénonciations du fait que les élèves québécois se classaient mal aux épreuves internationales parce que la journée et l'année scolaire y étaient plus courtes que dans d'autres pays.

Encore récemment, les États généraux sur l'éducation au Québec ramenaient le propos à l'ordre du jour. Ainsi, on peut lire en page 45 de l'«Exposé de la situation» que «l'augmentation du temps de présence à l'école a été demandée par bon nombre de participants pour des **raisons diverses. Pour certains, la grille-horaire est nettement insuffisante pour faire une place convenable à toutes les disciplines prévues**» (c'est nous qui soulignons (p.45). Un peu plus loin (p.47), il est question «d'allonger l'année scolaire». La question a été débattue lors des assises suivant cet exposé. Nous y retrouvons, près d'une décennie plus tard, l'espèce de mystification que nous avons entrevue dès le début de nos travaux sans que nous puissions alors la comprendre ni la justifier par ailleurs.

Nous sommes étonnée qu'on en soit encore à présumer des «avantages» de tels aménagements sans pour autant que des travaux sérieux en appuient le bien-fondé. Nous ne disons pas que la question est sans intérêt; nous disons qu'elle est complexe et qu'il faut peut-être se poser d'autres questions ou les poser autrement. Nous prétendons que nos résultats reposent sur ce type de questionnement. Ils font bien ressortir le fait que le cumul du temps ne retient pas l'attention des enseignants

interrogés quand il s'agit de fournir des informations sur le vécu de leur temps, en privé et au travail (*voir* les tableaux 4.1 et 4.2).

En particulier, on a pu constater que ce n'est pas le type de grille-horaire qui fait la différence (*voir* le tableau 4.11), ce qui démontre que de traiter les variables liées au temps vécu de manière isolée est peu fécond. Autrement dit, il faut chercher à considérer la réalité du temps à l'école de telle sorte que sa complexité en soit saisie et comprise si l'on désire obtenir des résultats intéressants. C'est pourquoi, en dépit des nombreuses lacunes de la recherche sur notre sujet, nous avons décidé d'appréhender la problématique du temps scolaire à travers l'étude du rapport au temps chez les enseignants. Cet objet portait un malaise dont la spécificité et la gravité étaient peu évidentes, compte tenu qu'il était vécu différemment selon les individus, il permettait cependant d'envisager des retombées satisfaisantes, et c'est pourquoi nous l'avons finalement choisi.

• LA COMPLEXITÉ DU PARCOURS

Faire de la recherche auprès des enseignants ces années-ci s'avère une entreprise compliquée et délicate au plan méthodologique, les milieux scolaires étant plus ou moins sceptiques, plus ou moins ouverts à cela. À preuve, l'acquiescement de la CECM a nécessité des démarches nombreuses, fastidieuses, faites de négociations répétées, auprès du Service de la recherche et qui ont passablement retardé la collecte des données. Situation difficile à comprendre pour nous compte tenu que nous voulions enquêter auprès d'enseignants volontaires et que nous avons garanti au-delà des exigences habituelles la confidentialité et l'anonymat. Nous pensons tout simplement que nous avons eu affaire à la tout aussi habituelle et coûteuse lenteur bureaucratique.

Cette situation nous a obligée à recueillir nos données lors des «congés» sans salaire liés aux coupures budgétaires du gouvernement suivant le congé quasi statutaire de février et mars. En Abitibi-Témiscamingue, un milieu s'est montré particulièrement récalcitrant. Qu'on nous permette de souligner qu'il témoignait de l'indifférence voire du mépris des gestionnaires envers la recherche en général, indifférence d'ailleurs cautionnée par une certaine complaisance syndicale. D'une manière générale par ailleurs, l'accueil des gestionnaires et des représentants syndicaux (en

Abitibi-Témiscamingue seulement; à Montréal, les voies d'accès ayant un caractère officiel) a été favorable ainsi que nous l'avons déjà mentionné: six fois sur sept, ils ont accepté de nous rencontrer afin de prendre connaissance de nos travaux⁴.

Dans un milieu comme dans l'autre, dans certaines écoles, nous avons également rencontré l'indifférence, la morosité, l'hostilité, le mépris des enseignants, face à l'effort supplémentaire qu'exige la participation à une recherche. Nous y avons vécu le «manque» de temps, le leur et le nôtre. Il se peut que notre démarche comporte ainsi un certain biais: au moment de la collecte des données, seuls les enseignants manifestant du mécontentement et du stress, pour tout autre raison que le «manque» de temps, auraient davantage choisi de répondre au questionnaire? Le fait que plus du quart des répondants affirment que le temps ne leur crée pas de problème laisse toutefois penser que ce n'est malgré tout pas le cas.

- LES PISTES

Nous avons rencontré, d'une manière générale, un intérêt certain envers notre objet d'étude. Cet intérêt s'est manifesté dans l'empressement des répondants à nous fournir des précisions en réponse à certaines questions fermées, de même qu'à nous faire part de leurs commentaires et remarques dans les espaces prévus à cet effet dans le questionnaire lui-même. Cette contribution nous a convaincue *a posteriori* de la pertinence d'un tel instrument quand on est aux prises avec un objet aussi complexe et avec peu d'appuis théoriques spécifiques au problème. L'intérêt des enseignants nous est apparu aussi évident à travers le grand nombre de sujets qui se sont volontairement présentés en entrevue (*voir* la Figure A1 en Appendice A). Nous avons pu, dans le cadre de notre étude, utiliser les données qu'ils nous ont fournies en appui à l'interprétation des résultats. Le compte-rendu exhaustif du discours des enseignants rencontrés en entrevue en rapport avec le temps de leur travail, leurs stratégies entre autres quand le temps «manque», selon les diverses réactions éprouvées, devrait faire l'objet de travaux ultérieurs.

⁴ Nous n'avons pu dans la présente étude, faire état de ce riche recueil de données, qui en disent long par ailleurs sur leur conception du temps et de l'enseignement.

Notre recherche nous a aussi montré qu'il fallait se pencher de plus près sur les problématiques sociales dans la classe (pluriethnicité; violence; etc.) et sur leur incidence sur l'articulation du temps. Il s'agit d'une réalité qui touche davantage Montréal que les régions d'une manière générale. Notre recherche ne s'y intéressait aucunement de manière aussi directe. Il est cependant crucial de se pencher sur la question en ce qu'elle témoigne de la multiplicité et de l'imprévisibilité des temps sociaux en classe tout comme dans la vie d'ailleurs (Mercure, 1995). Elle module fondamentalement, croyons-nous, le temps vécu en classe. Quel est le rapport au temps des enseignants dans ces conditions? À quelles stratégies recourent-ils pour contrer le «manque» de temps, le cas échéant? Quels sont les éléments qui les guident exactement? Ces éléments montreraient-ils la présence de certaines disparités entre Montréal et les régions ou au contraire, une communauté de rapports suggérant la présence d'une certaine temporalité pédagogique, c'est-à-dire d'une façon bien particulière de se représenter le temps d'enseignement?

Nous avons déjà fait état de l'intérêt que représentent pour de futures recherches les résultats fournis par les enseignants pour qui le temps ne constitue pas un problème. Cette piste va de pair, croyons-nous, avec ceux qui ont fourni des réponses autres et mixtes aux questions portant sur les réactions (9%: 6,1% et 2,1%) devant le «manque» de temps et sur les motifs (18,7%: 8,8% et 9,8%) invoqués à l'appui (*voir* le tableau 4.13 et 4.28). En plus de montrer certaines des limites qu'imposent les questions fermées, ces résultats indiquent la difficulté que comporte l'opérationnalisation des concepts de recherche. Par ailleurs, l'analyse éventuelle des données fournies par les répondants qui ont précisé leurs pensée — et ils sont nombreux — comporte un certain intérêt en ce sens.

Finalement, dans notre étude, nous visions le plus large éventail possible d'éléments susceptibles d'influencer le rapport au temps des enseignants. Certaines variables se sont ainsi avérées peu utiles. Était-ce en raison du type de question, de sa formulation, de la pudeur des répondants, de la taille de notre population? Cela est difficile à dire.

C'est le cas, entre autres, de l'impact de tout le domaine des rythmes de vie et de travail. On se serait attendu, par exemple, à ce qu'un élément comme l'appartenance

sexuelle (*voir* le tableau 4.9), en regard du temps vécu, éclaire les réactions vécues devant le «manque» de temps. Or, cette variable n'intervient que pour nuancer le mécontentement (*voir* Chapitre IV, p. 177). Ainsi, les résultats indiquent que les hommes tendent, assez significativement d'ailleurs, à se sentir plus mécontents que les femmes quand se produit un décalage des temps prévu et vécu. À première vue, on peut être étonnée, les femmes ayant répondu en plus grand nombre que les hommes. En général, l'appartenance sexuelle module la satisfaction et le stress au travail, les femmes étant plus marquées que les hommes. Dans la profession enseignante, la situation est moins évidente: les résultats sont inconsistants (Houle et Tissot, 1989). De son côté, Carpentier-Roy (1992) n'a pas décelé de différences notables en rapport avec le plaisir et la souffrance au travail au secondaire. Elle suggère que la spécialisation du travail vient niveler en quelque sorte le plaisir et la souffrance ressentis de part et d'autre, l'identité professionnelle prenant le pas sur l'identité sexuelle.

Nous pensons que nos résultats s'interprètent plutôt à la lumière de la façon dont les unes et les autres vivent le temps (Grossin, 1974; Hall, 1984; Mercure, 1995). Chez les femmes, le temps ne s'additionne pas, ne se cumule pas: elle font plusieurs choses en même temps, oscillant d'un temps à l'autre, en classe comme à la maison. Si le temps «manque», le réaménagement se fait à travers leurs autres temps. Chez les hommes, au contraire, le temps se compte, se segmente, leurs différentes sphères d'activités ne se compénètrent pas: si le temps «manque» au travail, les hommes n'ont pas d'autres lieux ou espace pour emprunter du temps, et cette situation les rend mécontents.

Nos résultats nuancent aussi ceux qu'ont obtenus David et Payeur (1995), montrant davantage les similitudes que les différences à cet égard en relation avec la situation professionnelle. Les chercheurs prétendent qu'il s'agit d'effets de cohorte. Nous n'en sommes pas sûre. Il s'agit d'une question qui doit être approfondie parce qu'elle touche celle de l'identité professionnelle. Celle-ci passerait-elle par des rythmes personnels? L'appartenance sexuelle, en rapport avec le temps vécu, constitue une caractéristique fondamentale dont nos questions n'ont pu faire ressortir la portée. Nous pensons qu'il faut exploiter autrement que de manière isolée l'impact de cette variable sur le rapport au temps, ainsi que nous avons pu le faire dans le contexte qui était le nôtre, exploratoire, rappelons-le.

Il faut sans doute suivre les recommandations de Mercure (1995) qui milite en faveur du réexamen de «nos modes de conceptualisation des rapports entre le temps et l'espace», à partir de la reconnaissance de «la nature particulière des liens d'interdépendance entre les diverses sphères d'activités dans le temps chez les femmes» (p. 144).

Nous pensons avoir suffisamment fait état de la contribution de notre recherche concernant les résultats spécifiques obtenus au sujet des réactions observées en relation avec le «manque» de temps. Nous souhaitons maintenant dégager les retombées plus larges de notre étude dans la prochaine et dernière section de notre recherche.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Jusqu'à maintenant nous avons étudié le rapport au temps des enseignants de l'ordre secondaire du Québec afin de mieux comprendre le malaise que vivent beaucoup d'entre eux devant le «manque» de temps qui se produit au jour le jour. Au terme de ce travail, nous voulons en rappeler les principaux aspects, en tirer quelques conclusions, et suggérer quelques pistes d'actions.

Nous avons pensé que le temps scolaire, tout comme le temps de la vie et le temps de toute autre institution où oeuvrent des individus, comporte deux versants, l'externe et l'interne. Chacun des versants représentent le cadre de référence des activités à faire en vue de réaliser des objectifs éducatifs. Plus ou moins consciemment, il arrive que l'individu laisse voir un certain désaccord avec les exigences que représente le versant institutionnel du temps des tâches, en raison des fondements qui le guident dans son travail au jour le jour.

Ainsi, il y a toujours un certain décalage entre les versants du temps. Le problème surgit quand le décalage est vécu de manière trop démesurée, témoignant ainsi du sérieux malaise ressenti chez beaucoup d'enseignants à ce moment là. Chez d'autres par ailleurs, il semblait que le «manque» de temps ne les affectaient pas autant, ou pas du tout.

Nous avons entrepris cette recherche parce que chez les enseignants du secondaire, comme chez tout individu, le temps vécu constitue l'une des plus importantes dimensions de leur existence et de leur travail, et qu'au Québec, aucune étude n'a rendu compte jusqu'à maintenant des difficultés qu'ils y vivent depuis une trentaine d'années. À l'aide d'un questionnaire «Questionnaire sur le vécu du temps de travail», nous avons voulu mieux comprendre leur problème, mieux voir les enjeux qui

président à l'établissement de ce décalage des temps prévu et vécu, tenter d'éclairer le malaise des enseignants et contribuer à l'amélioration de leur situation.

Cet instrument nous a permis de recueillir des données auprès d'enseignants volontaires oeuvrant dans des écoles des régions de Montréal et d'Abitibi-Témiscamingue. Nous rappelons maintenant les faits marquants qui se dégagent de nos travaux.

LES FAITS MARQUANTS

Les résultats de notre étude montrent que chez les enseignants du secondaire, le rapport au temps représente les efforts d'ajustements que font les individus pour se conformer aux exigences du temps de travail.

LES INDICATEURS DU TEMPS VÉCU: LES MÉCONTENTES

Le **mécontentement** constitue la plus forte réaction vécue devant le «manque» de temps. La moitié des enseignants du secondaire sont quotidiennement aux prises avec un paradoxe mettant en jeu un élément fondamental de leur identité professionnelle: la formation préalable à l'embauche et à l'emploi. Aussi, l'ambiguïté dans laquelle les plonge le respect des exigences rigides du régime pédagogique tout en appliquant la méthode souple privilégiée pour les réaliser, rend compte de leur mécontentement. Ils renoncent éventuellement à cette façon de faire qu'ils ont apprise pendant leurs années de formation, parce qu'elle aboutit au «manque» de temps, à l'improductivité. Quand en plus, le «manque» de temps les empêche d'aider les élèves qui sont en difficulté, c'est leur sens des responsabilités, et la culpabilité qui l'accompagne nécessairement, qui éclaire très fortement leur mécontentement. Ils en viennent à concevoir le rapport au temps de leur travail comme une entrave au plaisir qu'ils devraient y trouver.

LES ÉCLAIREURS DES DIFFICULTÉS À VENIR: LE STRESS DU RAPPORT AU TEMPS

D'autres enseignants, peu nombreux, vivent le décalage des temps prévu et vécu de manière stressante. Le «manque» de temps les pousse à évacuer de leur champ de réflexion les composantes de leur temps d'enseignement (la matière, les élèves). Ils

sont les seuls à compter le temps. En fait, le stress perçu devant le «manque» de temps apparaît dirigé vers le poids excessif des exigences du temps organisé *a priori*. Leur forte orientation envers la discipline des individus, leur constante occupation du temps témoignent chez eux d'un haut degré de pénétration du temps conçu de manière linéaire et rigide. De toute évidence, cette obsession avec l'ordre des choses les épuise. Leur petit nombre ne doit pas nous faire oublier par ailleurs qu'ils sont les éclaireurs des difficultés que comporte la rigidité de l'organisation du temps d'enseignement.

LES RÉVÉLATEURS: LE RAPPORT AU TEMPS SANS PROBLÈME

Certains enseignants ne semblent pas avoir de problème avec le «manque» de temps en raison de leur familiarité avec le curriculum, de leur insertion dans un contexte où c'est le temps d'apprentissage vécu par les élèves qui les guident principalement, en raison aussi de la préservation de leur temps privé. Au plan personnel, c'est leur souplesse devant le changement qui rend compte du fait que le «manque» de temps ne leur crée pas de problème. Par contre, en classe cette souplesse est moins évidente: ils dénoncent les interruptions, les reprises, les répétitions, qui les fatiguent un peu. La réconciliation de leurs façons de faire en classe et de leur façon d'être en général, passe par une stratégie qui leur permet de se ressourcer: ils prennent une pause. Ils sont les révélateurs du fait que le rapport au temps est viable dans la mesure où l'individu s'aménage un espace de temps en marge du temps de son travail.

LES CONCLUSIONS

Le malaise que les enseignants ont porté à notre attention il y a quelques années, en faisant état de leur «manque» de temps, nous apparaît très grave: trois enseignants sur cinq sont affectés par des retombées négatives en relation avec le «manque» de temps. Ils attribuaient leurs difficultés à la rigidité de l'organisation du temps de leur travail, à la surcharge de travail. Ils voulaient **«plus de temps»**. L'expression de leur malaise ne peut que passer par le calcul du temps: leur travail en est profondément imprégné. Notre étude nous a convaincue que ce n'est qu'en explorant la complexité de leur rapport au temps que «l'écart entre la conception dominante du temps et les temporalités vécues» se manifeste (Mercure, 1995).

Notre étude contribue à **démystifier** le fait que c'est le calcul du temps qui compte. La majorité des enseignants ne comptent pas le temps, ils le vivent au jour le jour. C'est la conscience des éléments qui sont vraiment perdus, comme leur expertise par exemple, qui émerge et qui suscite du mécontentement. Chez ceux qui vivent du stress, le sens même de leur travail s'est estompé: toute leur personne est touchée.

Notre étude met en **contraste** l'implication d'éléments liés aux exigences de chacun des versants du temps. Elle montre du même coup jusqu'à quel point la profession enseignante rend compte du modelage qu'opère le temps institutionnel. Il est vrai que peu d'éléments institutionnels (versant externe) sont directement concernés selon nos résultats. Par ailleurs, la plupart des éléments relevant du versant interne du temps comportent une référence implicite aux attentes institutionnelles. Les réactions négatives des enseignants le soulignent explicitement.

Notre étude montre l'importance de clarifier les **conceptions** du temps en classe et du temps de la vie en général comme principes intégrateurs des exigences des temps prévu et vécu en relation avec l'enseignement des connaissances. L'ambiguïté qui s'y trouve n'a rien d'inquiétant en soi. Au contraire, elle rend compte de la complexité du rapport au temps des enseignants, des éléments qui le guident essentiellement.

Finalement, notre étude suggère que les enseignants sont les **experts** du temps d'enseignement. Leur profond mécontentement rend compte de la méconnaissance de leur expertise et partant de celle de leur identité professionnelle. Quand ces derniers en parlent, on les traite de râleurs; on dit qu'ils se plaignent pour rien, compte tenu des «avantages» de leur convention de travail. De leur côté, la culpabilité qu'ils en ressentent les pousse à se prendre pour les grandes victimes de ce système. Il faut également insister sur le fait que le malaise des enseignants québécois concernant l'organisation du temps de leur travail persiste depuis une trentaine d'années. D'ailleurs, cette situation n'est pas spécifiquement québécoise. Depuis plusieurs années, on observe, à l'intérieur d'autres types d'organisation du travail scolaire, la présence d'un malaise généralisé chez les enseignants (Abraham, 1983).

Si nous étions questionnée sur les actions qui seraient à prendre suite à nos résultats, voici ce que nous serions tentée de suggérer pour le Québec:

- Il apparaît important de remettre le temps du savoir enseigné au premier rang des exigences qui président à l'organisation du temps du travail enseignant: sans nier la légitimité de certains acquis professionnels, on peut se demander s'ils servent bien les objectifs éducatifs de l'ordre secondaire d'enseignement?
- Il apparaît impérieux que les instances externes, gouvernement et syndicats compris, impliquent les enseignants d'un bout à l'autre d'une profonde réflexion sur l'organisation du temps de leur travail: la rigidité qui caractérise le temps scolaire convient-elle à l'établissement d'un rapport au temps d'enseignement qu'on souhaite le plus efficace et harmonieux possibles?
- Il apparaît important d'examiner à court terme d'autres façons d'organiser le temps d'enseignement sans pour autant tout chambarder: la souplesse qui caractérise certains projets déjà en cours constitue une piste intéressante. Par exemple, l'organisation du temps de la formation dispensée aux élèves raccrocheurs, ou l'organisation du temps des élèves inscrits en apprentissage modulaire individualisé (projet AMI). Il en est de même des travaux sur le *temps mobile* qui ont permis à des enseignants français de prendre conscience de leur rapport au temps et de le vivre sur un registre beaucoup plus gratifiant sans pour autant que l'institution y perde en efficacité (Husti, 1993).
- Il pourrait être intéressant de se pencher sur le rapport au temps des élèves du secondaire: ils sont **aussi** des producteurs du temps en classe; c'est pour eux et avec eux que les enseignants construisent le temps d'enseignement: les élèves pourraient peut-être nous inspirer dans notre recherche de répartitions du temps qui accommoderaient les uns et les autres?

Quand on se donne la peine de considérer ce problème de temps dans toute sa complexité, l'éclairage qu'on en reçoit montre des enseignants soucieux d'être à l'aise pour faire leur travail. Meirieu et Develay (1995) dans un contexte tout à fait différent du nôtre, font écho à notre propre questionnement. Nous leur laissons la parole et

espérons comme eux que les enseignants «ni victimes, ni coupables» pourront trouver des personnes préoccupées de trouver réponse à leur malaise.

Rien ne se fera ainsi, dans le malentendu avec les enseignants. On ne construira pas une École pour des élèves heureux avec des enseignants inquiets, malheureux, las, ayant le sentiment d'avoir été trompés. Peut-être a-t-on trop insisté sur les échecs et les difficultés des élèves? Peut-être n'a-t-on pas assez dit qu'un enseignant mal dans sa peau, terrorisé en rentrant dans sa classe, ne trouvant plus aucune satisfaction intellectuelle dans sa discipline, ne pouvait en aucun cas faire du bon travail? Peut-être n'a-t-on pas assez montré que les méthodes et les outils pédagogiques qui disposent d'une quelconque efficacité résolvent d'abord les problèmes identitaires des maîtres et se répercutent, par là, sur les résultats des élèves? Peut-être n'a-t-on pas assez pris au sérieux ce que l'on appelle aujourd'hui dans les journaux le «malaise enseignant»? (p. 187-188).

BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, A. 1982. *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-les-Moulineaux, France: Établissements d'applications psychotechniques, 190 p.
- Anonyme. *Anciens programmes d'études des écoles catholiques de langue française de la province de Québec* (1861-1923). Université de Montréal.
- Anonyme. *Anciens programmes d'études des écoles catholiques de langue française de la province de Québec* (1927-1947). Université de Montréal.
- Anderson, L. W. 1984. *Time and School Learning: Theory, Research and Practice*. New York: St.-Martin's Press, 260 pages.
- Attali, J. 1982. *Histoires du temps*. Fayard, Livre de poche, Biblio-essais, numéro 4011. Paris: 319 p.
- Ball, S., R. Hull, M. Skelton et R. Tudor. 1984. «The Tyranny of the "Devil's Mill": Time and Task at School». In *Readings on Interaction in the Classroom*, sous la dir. de S. Delamont, p. 41-57, London: Methuen.
- Barnabé, C. 1993. «La perestroïka scolaire américaine», dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 3, p. 569-584.
- Ben-Peretz, M. et R. Bromme (dir. de publ.). 1990. *The Nature of School Time: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions..* New York: Teachers College Press, 310 p.
- Berliner, D. C. 1990. «What's all the Fuss about Instructional Time?». In *The Nature of School Time. Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, sous la dir. de M. Ben-Peretz et R. Bromme, p. 3-35. New York: Teachers College Press.
- Bertrand, Y et P. Valois. 1992. *École et sociétés*. Agence d'Arc. Montréal: 272 p.
- _____ 1982. *Les options en éducation*. 2e édition revue et corrigée. Québec. 191 p.
- Bloom, B. C. 1968. «The Model of Mastery of Learning». In *Time and School Learning: Theory, Research and Practice*, 1984, sous la dir. de L. W. Anderson, p. 73-93, New York: St.-Martin's Press.
- Boucher, R. 1989. «Quelques indicateurs des pratiques pédagogiques d'autrefois». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XV, no 3, p.330-354.
- Bouthat, C. 1993. *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal: Décanat des études avancées et de la recherche, Université du Québec à Montréal, 110 p.

- Brelich, A. 1970. Prolégomènes. In *Histoire des religions*, dir. publ. Henri-Charles Puech. *Tome 1*. Encyclopédie de la Pléiade. Paris: Gallimard, p. 4-59.
- Brophy, B. 1975. *Semestering and the Teaching-Learning Situation*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Toronto: Toronto. 236 p.
- Brophy, J. et T. L. Good. 1986. «Teacher Behavior and Student Achievement». In *Handbook of Research on Teaching*, sous la dir. De M. C. Wittrock, p. 328-375, New York: MacMillan.
- Bromme R. Et Hömberg, E. 1990. «Mathematics Teachers' Perception of Time in Class». In *The Nature of School Time: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, p.161-188, sous la dir. de M. Ben-Peretz et R. Bromme, New York: Teachers College Press.
- Brown, S. (1990). «Scottish Teachers' Perception of Time in Classroom Teaching and the "Simple Management" Model. In *The Nature of School Time: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, p. 102-115, sous la dir. de M. Ben-Peretz et R. Bromme, New York: Teachers College.
- Brunet, L., P. Dupont et X. Lambotte. 1991. *Satisfaction des enseignants*. Labor, Bruxelles: 181 p.
- Budden, L. J. 1987. Debunking the Semestering Myth: A Response. *Revue Canadienne de l'éducation*, avril 1987, volume 12, numéro 1, p. 209-210.
- Capel, S. A. (1992). «Stress and Burnout in Teachers». *European Journal of Teacher Education*, vol. 15, n° 3, p.197-211.
- Carroll, J. B. 1963. «A Model of School Learning». In *Time and School Learning: Theory, Research and Practice*, sous la dir. de L. W. Anderson, 1984, p. 15-45, New York: St.-Martin's Press.
- _____ 1985. «The Model of School Learning: Progress of an Idea». In *Perspectives on Instructional Time*, sous la dir. de C. Fisher et D. C. Berliner, p. 29-72, New York: Longman.
- _____ 1989. «The Carroll Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View». *Educational Researcher*, janvier-février, p.26-31.
- Carpentier-Roy. 1992. *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Rapport de recherche. Centrale des enseignantes et des enseignants du Québec, Québec, 43 p.
- Centrale des enseignants du Québec 1987. *Le vécu scolaire d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. Synthèse de 17 entrevues*. Québec: Commission des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires.

- Chartier, R., D. Julia et M. Compère. 1976. *L'éducation en France du XVIe au XIIIe siècle*. SÉDES, Paris.
- Chevallard, Y. et A. Mercier. 1987. *Sur la formation historique du temps didactique*. Aix-en-Marseille: Institut de recherche en mathématiques, 89 p.
- Clark, M. C. et P. L. Peterson. 1986. «Teacher's Thought Processes». In *Handbook of Research on Teaching*, sous la dir. De Wittrock, M. C., p. 255-296.
- Connelly, M. F. et D. J. Clandinin. 1990. «The Cyclic Temporal Structure of Schooling», In *The Nature of School Time: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, p. 36-63, sous la dir. de M. Ben-Peretz et R. Bromme, New York: Teachers College.
- _____ 1988. «Planning Lessons: Cycles and Rythms in Stephanie's Classroom». In *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*, p. 159-169. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1984. *La condition enseignante*. Éditeur officiel: Québec, 219 p.
- Cormier, R. A., Lessard, C., Valois, P., et Louis Toupin (1981). *Les enseignantes et les enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique*. Volume 4. Valeurs éducationnelles. Québec: 180 p.
- Crahay M. et D. Lafontaine. 1986. *L'art et la science de l'enseignement*. Labor: Liège, 507 p.
- Cruickshank, D. R., Kennedy, J. J. et B. Myers. 1974. «Perceived problems of Secondary School Teachers», dans *The Journal of Educational Research*, vol. 68, n° 4, p. 154-159.
- David, H. et C. Payeur. 1995. «Âge et rapport au travail parmi le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec». *Relations Industrielles*. Volume 50-2, printemps. Québec. p. 361-390.
- _____ 1993. «Différences et similitudes entre les enseignantes et les enseignants des commissions scolaires». *Revue des sciences de l'éducation*. Volume XIX, numéro 1. Montréal. p.113-131.
- Davis, J. E., J. A. Ross, D. J. Ducharme et W. French. 1977. *The Impact of Semestering on Selected Secondary Schools in Ontario*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. 207 p.
- Delamont, S. et M. Galton. 1986. «Speed Merchants and Slow Coaches: Time in the New Schools». In *Inside the Secondary Classroom*, S. Delamont et M. Galton, p. 127-157, London: Routledge and Kegan Paul.

- De Landsheere, G. 1982. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. 2e édition revue et augmentée. PUF, Paris: 377 p.
- De Landsheere, V. 1992. *L'éducation et la formation*. Science et pratique. Paris: PUF, 734 p.
- Dionne, B. (1991). *Le syndicalisme au Québec*. Montréal: Boréal, 127 p.
- Dispositions constituant des conventions collectives liant d'une part, chacune des commissions scolaires pour catholiques visées par le chapitre 0-7.1 des lois refondues du Québec et d'autre part, chacune des associations accréditées qui le 29 novembre 1982, négociait par l'entremise de la Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte d'enseignants à l'emploi de ces commissions scolaires. 1983-1985.
- Doyle, W. 1986. «Classroom Organization and Management». In *Handbook of Research on Teaching*, sous la dir. De Wittrock, M. C., p. 393-431, New York: MacMillan.
- Dupuis, P. 1991 *Le système d'éducation du Québec*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur, 296 p.
- Entente intervenue entre le Gouvernement du Québec, La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, La Quebec Association of Protestant School Boards, pour le compte des commissions scolaires, d'une part, et La Corporation des enseignants du Québec, La Provincial Association of Catholic Teachers, La Provincial Association of Protestant Teachers pour le compte des instituteurs, d'autre part. 1968-70.
- Entente intervenue entre d'une part La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec pour le compte des commissions scolaires et commissions régionales pour catholiques du Québec et le Ministre de l'éducation et d'autre part La Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte des associations es instituteurs qu'elle représente. 1975-1979.
- Entente intervenue entre d'une part: le Comité patronal de négociation des commissions pour catholiques et d'autre part: La Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte des associations d'enseignants qu'elle représente. 1979-1982.
- Entente intervenue entre d'une part: le Comité patronal de négociation des commissions pour catholiques, les commissions scolaires confessionnelles catholiques et les corporations de syndicats d'écoles pour catholiques (CPNCC) et d'autre part: la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignants qu'elle représente. 1986-1988.
- Fisher, C. W. et Berliner, D. C. (dir. de publ.). 1985. *Perspectives on Instructional Time*. New York: Longman, 357 p.
- Fraisse, P. 1967. *Psychologie du temps*. Paris: Presses universitaires de France..

- Forman, F. J. (dir. de publ.) et C. Sowton. 1989. *Taking our Time. Feminists Perspectives on Temporality*. Pergamon Press, Toronto: 210 p.
- Friesen, D. et M-J. Williams. «Organizational Stress Among Teachers». *Canadian Journal of Education*; vol. 10, n° 1, p. 13-33.
- Gauthier, C. 1993. «Petite histoire de trois naissances: l'enseignement, l'école, la pédagogie». *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Éditions Logiques. Montréal, p. 27-50.
- Gauthier, C. et C. Belzile. 1993. «Culture et idéologies dans les programmes scolaires: évolution des représentations». *Vie pédagogique*, numéro 84 mai-juin, Ministère de l'éducation, Québec: p. 26-30.
- Gage, N.L. 1989. «The Paradigm Wars and Their Aftermath. A Historical Sketch of Research on Teaching Since 1989». *Educational Researcher*, vol. 18, n° 7, octobre, p. 4-10
- Good, T. L. et J. E. Brophy. 1986. «School Effects». In *Handbook of Research on Teaching*, sous la dir. de M.C. Wittrock, p. 570-602, New York: MacMillan.
- Gouvernement du Québec. 1964. Rapport Parent. Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome I. *Les structures supérieures du système scolaire*. Québec: 140 p.
- _____ 1964. Rapport Parent. Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome I. *Les structures pédagogiques du système scolaire*. Québec: 404 p.
- _____ 1995-1996. Les États généraux sur l'éducation. *Exposé de la situation*. Québec: 132 p.
- Grawitz, M. 1986. *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz, 7e édition. Paris: 1104 p.
- Grégoire, R. 1987. *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec*. École nationale d'administration publique. Collection «Bilan et Perspectives», numéro 12. Québec: 197 p.
- Grossin, W. 1974. *Les temps de la vie quotidienne*. Paris-La Haye: Éditions Mouton, 413 p.
- _____ 1981. *Des résignés aux gagnants.: 40 cahiers de doléances sur le temps*. Nancy: Publications Université de Nancy, 127 p.
- _____ 1988. «Pour une écologie temporelle». In *Les temps sociaux*, sous la dir. de D. Mercure et A. Wallamacq, p. 259-271, De Boeck, 271 p.

- _____ 1993. «Une maladie obsessionnelle: gagner du temps». *Temporalistes*, Tome 2, n° 25, Université de Paris: p.3-5.
- Hall, E. T. 1984. *La Danse de la vie*. Temps culturel, temps vécu. Éditions du Seuil, Paris: Seuil, 283 p.
- Hantrais, L. 1988. «Une analyse comparative de la rencontre des temps sociaux au sein de la famille en France et en Grande-Bretagne». In *Les temps sociaux*, 1988, sous la dir. de D. Mercure et A. Wallamacq, De Boeck, Bruxelles, p. 47-58.
- Hargreaves, A. 1989. *Teacher's Work and the Politics of Time and Space*. Communication, American Educational Research Association (27-31 mars), San Francisco, 34 p.
- _____ 1991. *Prepare to Meet Thy Mood: Teacher Preparation Time and the Intensification Thesis*. Communication, American Educational Research Association (3-7 avril), Chicago, 32 p.
- _____ 1994. *Changing Teachers, Changing Times*. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age. Toronto: Oise Press, 272 p.
- Harnischfeger, A. et D. E. Wiley. 1985. «Origins of Active Learning Time». In *Perspectives on Instructional Time*, 1985, sous la dir. de C. W. Fisher et D. C. Berliner, p. 133-156, New York: Longman.
- Hiebert, B. et Farber, I. 1984. Teacher Stress: A Literature Survey with a Few Surprises. *Canadian Journal of Education*, hiver, volume 9, numéro 1: p. 14-27.
- Houle E., et N. Tissot. 1989. «L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant». *Revue de littérature, CEQ*, 1989, 43 p.
- Husti, A. 1984. «L'organisation du temps à l'école et perspectives: Modalités d'une recherche-action». *Revue française de pédagogie*, no 67, avril-mai-juin, p. 91-99.
- _____ 1985. *Le temps mobile*. Rencontre pédagogiques: recherches/pratiques. Paris: Institut national de la recherche pédagogique. 127 p.
- _____ 1993. *Durées et rythmes d'apprentissages diversifiées: emploi du temps mobile*. «Colloque Temps, éducation et sociétés» (20-22 mai), Tome 1, Premières approches, p. 133-138. Caen: Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (A.F.I.R.S.E.).
- Jurczyk, K. 1991. «L'impact de l'organisation de la vie quotidienne sur la flexibilité du travail en Allemagne». *Temporalistes*, Numéro spécial: Les temps familiaux, mai, no 17, tome 2, p.4-7.

- Kalekin-Fishman, D. 1990. «Becoming a Teacher and Being One: Implications for the Meaning of time». In *The Nature of School Time: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, p. 259-281, sous la dir. de M. Ben-Peretz et R. Bromme, New York: Teachers College Press.
- Karweit, N. 1984. «Time-on-Task reconsidered: Synthesis of Research on Time and Learning». *Educational Leadership*, mai. p. 32-35.
- Kelly, J. R. 1988. «Entrainment in Individual and Group Behavior». In *The Social Psychology of Time. New Perspectives*, sous la dir. de J. E. McGrath. Sage Publications, London, 1988, p. 89-109.
- King, A.J. C. et M. J. Peart 1992. *Le personnel enseignant au Canada: travail et qualité de vie*. Groupe d'évaluation des programmes sociaux, Université Queen's, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Ottawa, 253 p.
- King, A. J. C., J. L. Clements, J. G. Enns, J. W. Lockerbie et W. K. Warren. 1975. *Semestering the Secondary School*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 54 p.
- King, A.J. C., W. Warren, J. Moore, G. Bryans et J. Pirie. 1977. *Approaches to Semestering*. Secondary School Organization: Some Current Alternatives. (2e édition). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 69 p.
- Kischkel, K.-H. 1990. «Subjective and Environmental Determinants of West German Teachers' Disposable Working Time». In *The Nature of School Time: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, p. 116-137, sous la dir. de M. Ben-Peretz et R. Bromme, New York: Teachers College Press.
- Jéquier, F. 1992. «Le temps de l'historien». In Groupe de Monthéron. *Des hommes de sciences aux prises avec le temps*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes. 178 p.
- Lalivé d'Épinay. 1988. «Le temps et l'homme contemporain». In *Les temps sociaux*, sous la dir. de D. Mercure et A. Wallamacq, p. 15-30 Paris: De Boeck Université.
- Lazure, J. 1989. «Les temps multiples des jeunes». In *Temps et Société*, sous la dir. de G. Pronovost, et D. Mercure, Institut québécois de recherche sur la culture. Québec, p. 169-189.
- Lemieux, D. 1989. «Du temps destin au temps géré: une conquête ou un piège pour les femmes?». In *Temps et Société*, sous la dir. de G. Pronovost, et D. Mercure, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, p.205-221.
- Levine, R.V. 1988. «The Pace of Life Across Cultures». In *The Social Psychology of Time. New Perspectives*, sous la dir. de J.E. Mc Grath, Sage Publications, London: p. 39-60.

- Little, J.W. (1992). *Teacher Development and Educational Policy*. In *Teacher Development and Educational Change*, sous la dir. de M. Fullan et A. Hargreaves. p. 170-193, London: Falmer Press.
- McGrath, J. E. 1988. *The Social Psychology of Time. New Perspectives*. Sage Publications, London: 271 p.
- Mercure, D. 1983. *Les représentations de l'avenir. Étude des représentations de l'avenir chez diverses catégories socio-économiques d'acteurs sociaux au sein de la population québécoise*. Paris: thèse de doctorat présentée à l'Université René Descartes, 436 p.
- _____ 1988. «L'étude des temporalités sociales chez les femmes». In *Les temps sociaux*, sous la dir. de D. Mercure et A. Wallamacq, p. 217-227, Paris: De Boeck Université.
- _____ 1989. «Les temporalités vécues dans les sociétés industrielles». In *Temps et société*, sous la dir. de G. Pronovost et D. Mercure, p. 21-36, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 258 p.
- _____ 1995. *Les temporalités sociales*. Paris: L'Harmattan. 176 p.
- Mercure, D. et G. Pronovost. 1989. «Présentation». In *Temps et société*, sous la dir. de G. Pronovost et D. Mercure, p. 8-17, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 258 p.
- Mercure, D. et A. Wallamacq. 1988. *Les temps sociaux*, sous la dir. de D. Mercure et A. Wallamacq, Bruxelles: De Boeck, 271, p.
- Meirieu, P. et M. Develay (1995). *Émile, reviens vite...ils sont devenus fous*. Paris: ESF.
- Mialaret, G. (1992). *Le temps dans ses relations avec la vie scolaire*. Communication, Actes du Colloque «Le temps en éducation et en formation» (28-30 mai), Lyon, p. 19-48. Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (A.F.I.R.S.E.).
- Ministère de l'éducation du Québec. 1966. *L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu*. Commentaires sur le règlement no 1 du ministère de l'Éducation. Québec: 117 p.
- _____ 1974. *L'année scolaire segmentée: rapport du comité pour l'étude d'organisation semestrielle* [document de travail]. (Études et documents: enseignement élémentaire et secondaire). Québec: 62 p.
- _____ 1977. *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*. Livre vert. Québec: 147 p.
- _____ 1979. *Énoncé de politique et plan d'action*. Livre orange. Québec: 163 p.

- _____ 1980. *Une histoire de l'éducation au Québec*. Québec: Éducation Québec, volume 1, numéro 11, septembre.
- _____ 1981a. *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*. Québec: 54 p.
- _____ 1981b. *Guide d'organisation de la répartition du temps selon le «Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire»*. Document d'information. Québec: 31 p.
- _____ 1986. *L'enseignement semestrialisé*. Québec: 123 p.
- _____ 1987. *Les services d'encadrement et de surveillances à l'école. Guide d'orientation..* Québec: 67p.
- _____ 1990a. *Régime pédagogique du secondaire*. Québec.
- _____ 1990b. Direction de la recherche et du développement. *Les facteurs qui façonnent une bonne école*. Rapport d'une recherche bibliographique sélective et analytique. Collection Notes et documents. Québec. 78 p.
- _____ 1991b. *Notre force d'avenir: l'éducation. Orientations 1991-1993*. Éducation express. Bulletin du Ministère de l'éducation. Volume 8, numéro spécial, septembre. Québec: 7 p.
- Molet, L. 1990. Histoire du comput et de quelques calendriers. In *Histoire des moeurs* dir. publ. Jean Poirier. *Tome 1*. Encyclopédie de la Pléiade. Paris: Gallimard, p. 181-268.
- _____ 1990. L'année sacrale, la fête et les rythmes du temps. In *Histoire des moeurs*, dir. publ. Jean Poirier. *Tome 1*. Encyclopédie de la Pléiade. Paris: Gallimard, p. 269-412.
- Montagner, H. 1988. «Les rythmes biologiques de l'enfant». *Science et Vie*. Trimestre n° 164, p. 18-30. «Les rythmes biologiques de l'enfant». *Science et Vie*. Trimestre n° 164, p. 18-30
- _____ 1983. *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent. Ces jeunes en mal de temps et d'espace*. Stock/Laurence Perrenoud. Paris: 448 p.
- Moscovici, S. 1984. *Psychologie sociale*. Paris: Presses universitaires de France, 596 p.
- Mykletun, R. J. 1984. «Teacher Stress: Perceived and Objective Sources, and Quality of Life». *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volume 28, 17-45.
- _____ 1985. «Work Stress and Satisfaction of Comprehensive School Teachers: An Interview Study». *Scandinavian Journal of Educational Research*, volume 29, p. 57-71.

- Olson, J. 1990. «The Influence of Time on the Science Curriculum». In *The Nature of School Time: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, p. 227-239, sous la dir. de M. Ben-Peretz et R. Bromme, New York: Teachers College Press.
- Paine, L. W. 1990. «Chinese Teacher's View of Time». In *The Nature of School Time: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, p. 138-157, sous la dir. de M. Ben-Peretz et R. Bromme, New York: Teachers College Press.
- Perrenoud, P. 1991. «Une école sans discipline(s), est-ce possible?» C.O. *Informations*, n°9, décembre 1991, p. 30-35. Communication, Journée d'étude du Collège de Bois-Caran (Cycle d'Orientation, Genève), *Formation équilibrée: une école sans branches et avec du plaisir*, Collonge-Bellerive, 4 mars 1991.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pomian, K. 1984. *L'ordre du temps*. Bibliothèque des Histoires. Paris: Gallimard, 365 p.
- Pronovost, G. 1993. *Loisir et société. Traité de sociologie empirique*. Presses de l'Université du Québec. Québec, 347 p.
- 1988. «Représentations et aspirations à l'égard du temps de travail». In Mercure, D. et A. Wallamacq, *Les Temps sociaux*. De Boeck Université, p.147-160.
- 1983. *Temps, culture et société*. Presses de l'Université du Québec. Québec: 333 p.
- Puech, E. 1970. *Histoire des mœurs*. Tome 1. Encyclopédie de la Pléiade. Paris: Gallimard.
- Raphael, D., M. W. Wahlstrom et L. D. McLean. 1986a. «Debunking the Semestering Myth». *Revue canadienne de l'éducation*, 11(1), p. 36-52.
- Raphael, D. et M. W. Wahlstrom. 1986b. «The Semestered Secondary School and Student Achievement: Results from the Second Ontario International Science Study». *Revue canadienne de l'éducation*, 11(2), p. 180-183.
- Riverin-Simard, D. (1989). «Temps et cycles de vie». In Pronovost, G. et D. Mercure *Temps et Société*. Institut québécois de recherche sur la culture. Québec, p. 147-167.
- Robitaille, M. Et L. Maheu. 1993. «Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle: le cas du travail enseignant au collégial.» *Revue des Sciences de l'éducation*. La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. Numéro thématique, Volume XIX, n° 1, 1993. Montréal: p.87-112.

- Romberg, T.A., et A. J. Pitman 1990. «Curricular Materials and Pedagogical Reform: Teachers' Use of Time in Teaching Mathematics». In *The Nature of School Time: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, p.189-226, sous la dir. de M. Ben-Peretz et R. Bromme, New York: Teachers College Press.
- Sharman, R. G. 1989. «Student Satisfaction and Achievement related to Organizational Structure: A Study on Semestering in Junior High. *Éducation Canada*. automne, p. 28-35.
- Shimron, J. 1990. «Time Perception and Time as an Organizer in Teaching Reading in Israeli Parochial Schools». In *The Nature of School Time: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, p. 240-255, sous la dir. de M. Ben-Peretz et R. Bromme, New York: Teachers College Press.
- Schonmann, S. 1990. «Israeli Teacher's Metaphors about Time». In *The Nature of School Time: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*, p. 81-101, sous la dir. de M. Ben-Peretz et R. Bromme, New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. 1986. «Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective». In *Handbook of Research on Teaching*, sous la dir. de M.C. Wittrock, p. 3-36.
- Smyth, W. J. 1984. «Time, Achievement and Teacher Development». In *Time and School Learning. Theory, Research and Practice*, sous la dir. de L. W. Anderson, p. 128-142, New York: St.-Martin's Press.
- Smyth, W. J. 1985a. «A Context for the Study of Time and Instruction». In *Perspectives on Instructional Time*, sous la dir. de C. W. Fisher et D. C. Berliner, p. 3-27, New York: Longman.
- Smyth, W. J. 1985b. «Time and School Learning». In Husen, T. et N. T. Postlethwaite. *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press. p. 5265-5272.
- Stennett, R. G. 1988. «Semestering: Effects on Student Attitudes and Achievement.» *Revue canadienne de l'éducation*, 13 (4), p. 497-504.
- Strickman, J. 1989. «Au jour le jour: le temps et la personne âgée». In Pronovost, G. et D. Mercure (1989). *Temps et Société*. Institut québécois de recherche sur la culture. Québec, p. 169-189.
- Testu, F. 1989. *Chronopsychologie et rythmes scolaire*. Paris, Masson, 120 p.
- _____ 1983. «Variations journalières et hebdomadaires des performances en milieu scolaire et nature de la tâche». Montagner, H. 1983. *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent. Ces jeunes en mal de temps et d'espace*. Paris: Stock/Laurence Perrenoud.

- Tochon, F. V. 1990. «*Novice/Expert Teachers' Time Epistemology*», Communication, American Educational Research Association (17-20 avril), Boston, 30 p. ERIC, ED31917.
- Tochon, F. V. et H. Munby. 1993. «Novice and Expert Teachers's Time Epistemology: A Wave Function from Didactics to Pedagogy». *Teacher and Teacher Education*, 9 (2), p. 205-218.
- Toupin, L., Lessard, C., R. A. Cormier et Paul Valois. 1982. «La satisfaction au travail chez les enseignantes et les enseignants au Québec». *Relations industrielles*, volume 37, p. 805-826.
- _____ 1980. *La satisfaction au travail chez les enseignantes et les enseignants au Québec. Le vécu professionnel: tâche et milieu du travail*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Van der Maren, J. M. 1990. *Méthodes de recherche en éducation: exposé critique à l'intention des utilisateurs des résultats de la recherche et des chercheurs en éducation*. Version préliminaire. Montréal: Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Université de Montréal, 441 p.
- Walberg, H. J. 1986. «Synthesis of Research on Teaching». In *Handbook of Research on Teaching*, sous la dir. De Wittrock, M. C., p. 214-229, New York: MacMillan.
- 1988. «Synthesis of Research on Time and Learning.» *Educational Leadership*, mars, p. 76-85.
- Warner, R. 1988. «Rythm in Social Interaction». In McGrath, J. E.. *The Social Psychology of Time*. New Perspectives. Sage Publications, London, p. 63-88
- Wittrock, C. M. *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. American Educational Research Association (AERA), Macmillan, New York, 1037 p.
- Zayed, R. 1985. *L'humanisation de l'école dans trois polyvalentes fonctionnant selon un type d'horaire varié*. Thèse présentée à l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de doctorat, 313 p.

APPENDICE A

L'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE

L'entrevue semi-structurée

L'entrevue semi-structurée veut dégager les éléments qui, dans le rapport au temps, agissent comme des principes intégrateurs. Rappelons en effet que le rapport au temps renvoie au double cadre de référence de l'individu, composé des éléments associés respectivement aux versants externe et interne du temps de leurs tâches. Le point de convergence de tous ces éléments se trouve, croyons-nous, dans la conception du temps et du travail enseignant d'une part, et dans la façon particulière à chaque individu de les actualiser au jour le jour.

L'entrevue semi-structurée est aussi prévue dans le but de recueillir des données supplémentaires, de valider et d'approfondir certaines des informations obtenues à l'aide du questionnaire. Plus spécifiquement, l'entrevue vise à susciter la réflexion au sujet des difficultés vécues en rapport avec le temps prescrit et à saisir les façons dont les individus s'y prennent pour les vivre.

Dans cette perspective, l'élaboration du protocole d'entrevue individuelle ou en petits groupes repose sur les mêmes bases qui ont guidé l'élaboration du questionnaire ainsi que sur l'analyse des résultats. Nous souhaitons susciter la réflexion autour des thèmes suivants:

- le vécu du temps prescrit en classe;
- le vécu du temps de réajustement et de réorganisation en classe;
- le vécu du temps des tâches connexes.

Le protocole comprend cinq parties. Dans la première partie, l'exploitation des catégories fournies par la question ouverte (question 73) sur le concept de «perte de temps» permet d'amorcer l'entrevue. La deuxième partie permet de réfléchir sur le vécu du temps prescrit, à travers l'exploitation des éléments déclencheurs du «manque» de temps (questions 58, 60, 62, 65, 67, 69, 71). Puis, la troisième partie s'intéresse aux principes qui guident le réaménagement du temps en classe, à travers l'exploitation des motifs sous-jacents aux réactions éprouvées face au «manque» de temps (questions 59, 61, 64, 66, 68, 70, 72). La quatrième partie veut ensuite recueillir des données à

propos des tâches connexes, et en particulier à propos du temps consacré à la planification (questions 41-46). Finalement, la dernière partie veut recueillir des souhaits concernant l'organisation du temps de travail enseignant en général (questions 22-25).

PROTOCOLE D'ENTREVUE

MISE EN SITUATION

LA «PERTE DE TEMPS» EN CLASSE

- Est-ce que vous expérimentez des moments où vous sentez que vous perdez du temps?
- Comment réagissez-vous face à cette situation?

PREMIÈRE PARTIE

L'ARTICULATION ET LA PRODUCTION DU TEMPS

L'organisation du temps de classe face aux contraintes

- Est-ce que vous avez une façon qui pourrait être considérée comme typique de l'organisation de votre temps de classe?
- Dans ce cas, vous y prenez-vous toujours de la même façon?
- Si oui, qu'est-ce qui est susceptible de faire changer ce que vous aviez prévu?
- Comment vous y prenez-vous alors pour réorganiser votre temps d'enseignement?

Les événements déclencheurs de «manque de temps»:

- des élèves en difficultés d'apprentissage posent des questions dues à l'incompréhension, ou d'autres élèves posent des questions par besoin d'approfondissement;
- des élèves posent des questions liées à des objectifs qui devraient déjà être atteints (parce qu'ils sont inattentifs, fatigués, démotivés, ont été absents, etc.);
- des cas de discipline;

- des contraintes extérieures (absences d'élèves, activités autres que celles d'apprentissage, intercom);
- vos absences (suppléance).
- Lequel de ces événements (ou lesquels) vous touche (ent), vous dérange (ent) le plus?
- Pourquoi?
- Comment réglez-vous la situation afin de ne pas «manquer de temps?» Ou de «rattraper le temps»?

DEUXIÈME PARTIE

LES PRINCIPES QUI GUIDENT LE RÉAMÉNAGEMENT DU TEMPS

Motifs sous-jacents à la réaction vécue face au «manque de temps»

«surtout parce que vous n'y pouvez rien, l'horaire est fixé d'avance»

- Est-ce que c'est juste d'affirmer que vous y pouvez quelque chose? C'est bien le cas?
- Considérez-vous que vous avez effectivement une certaine emprise, une certaine marge de manoeuvre dans l'organisation du votre temps de classe?
- Laquelle?
- Comment vous y prenez-vous alors?

«surtout parce que vous devez réorganiser votre matière»

- Comment s'y prennent ceux qui affirment qu'ils sont mécontents ou stressés parce qu'ils doivent «réorganiser la matière»?
- Y a-t-il quelque chose qu'ils doivent sacrifier alors pour combler le «manque de temps» ?
- Qu'est-ce qui les aide dans cette réorganisation?
- quant à ceux qui ont choisi un autre motif pour expliquer leur réaction, que croyez-vous qu'ils font?

- Qu'est-ce qui les aide alors?

«surtout parce que vous ne pas pourrez pas faire ce que vous aviez prévu»

- Comment expliquez-vous le résultat?
- Est-ce que cela vous semble possible?
- Est-ce que tel est le cas pour toutes les matières?
- Quels éléments croyez-vous font la différence entre ceux qui affirment qu'ils ne pourront pas faire ce qui est prévu, et ceux qui affirment le contraire?

«surtout parce que vous vous en sentez responsable: ils ont le droit d'être aidés»

- Dans le cas de ceux qui ne se sentent pas responsables, peut-on avancer que les difficultés d'apprentissage de certains de leurs élèves ne les inquiètent pas particulièrement?
- Éprouveraient-ils d'autres sentiments?
- Disposeraient-ils d'une certaine stratégie pour faire face au «manque de temps» mettant en cause les difficultés d'apprentissage de certains élèves?

«surtout parce que vous vous sentez responsable face aux autres élèves»

- Comment vous sentez-vous face au «manque de temps» produit par des élèves présentant des problèmes de discipline en classe ?
- Pouvez-vous fournir d'autres explications quant à la réaction de mécontentement ou de stress vécue à ce moment-là?

«surtout parce que vous craignez que le programme ne soit complété»

ou

«surtout parce que vous doutez de la possibilité que le programme puisse être complété».

- Comment expliquez-vous les résultats obtenus?
- Y a-t-il des stratégies que peut adopter une enseignante ou un enseignant qui craint de ne pas pouvoir compléter son programme?

TROISIÈME PARTIE

LE TEMPS DES TÂCHES CONNEXES: LA PLANIFICATION ET LA PRÉPARATION

- Pouvez-vous fournir des explications quant au(x) repère(s) temporel(s) que vous utilisez principalement?
- Et pourquoi il en est ainsi?
- Est-ce bien juste d'affirmer que la planification et la préparation exigent un minimum de temps par semaine?
- Est-ce le cas pour vous?
- Est-ce bien le cas de la majorité de vos collègues?

CONCLUSION

LES SOUHAITS CONCERNANT L'ORGANISATION DU TEMPS DE TRAVAIL

PASSATION DES ENTREVUES

La passation des entrevues repose sur la sélection des sujets à partir de l'analyse des données fournies par les 149 questionnaires valides. Il fallait prévoir une banque suffisante de sujets, compte tenu du fait que leur participation demeurerait volontaire. La sélection a nécessité deux dépouillements.

En tenant compte des milieux de recherche, nous avons d'abord sélectionné les sujets sur la base des critères suivants:

- les réactions négatives (Q58, Q60, Q62, Q65, Q67, Q69, Q71);
- le temps consacré à différentes occupations (Q7.1 à Q7.5);
- le temps consacré aux tâches connexes (Q41, Q47, Q48, Q52);
- la matière principalement enseignée (Q26).

Afin de sélectionner des sujets éprouvant de fortes réactions, nous avons créé un score global pour les variables quantifiables: les réactions négatives, le temps consacré à différentes occupations et le temps consacré aux tâches connexes.

Une valeur numérique a été associée à chacune des réponses aux questions portant sur les réactions, permettant ainsi de rendre compte de chacune des réactions négatives: mécontentement et stress, en mettant en évidence celle de stress. La compilation, pour chacun des répondants, des points ainsi attribués pour l'ensemble des questions a permis de lui associer un score global. Ce score permet de positionner chacun des répondants sur l'échelle ainsi créée. Voici, selon la figure A1, le modèle qui nous a permis d'y arriver:

A: mécontentement; **B:** stress; **C:** ne crée pas de problème; **D:** autre réaction

RÉACTIONS NÉGATIVES	2 points	B BD	stress; stress + autre
	1,5 points	AB ABD	mécontentement; mécontentement + autre;
	1 point	A	mécontentement
	0 point	C CD	ne crée pas de problème; ne crée pas de problème + autre.

Figure A1 Score créé à partir des variables dépendantes pour chaque question

Dans le cas des variables correspondant au cumul du temps consacré à certaines occupations privées et scolaires (Q7.1 à Q7.5; Q41, Q47, Q48, Q52), un score global a été créé en associant une valeur numérique à chacune des réponses permettant de positionner chacun des répondants sur l'échelle ainsi créée.

C'est ainsi que le premier dépouillement a permis de retenir les répondants dont le score représentant les réactions négatives se situait autour du maximum (14) et du minimum (0). Ensuite, nous avons tenté d'associer les scores à des répondants dont le score spécifique représentant le temps consacré à différentes occupations, se situait autour du score maximum (15) ou minimum (3). Puis, nous avons associé ces scores aux répondants dont le score représentant le temps consacré aux tâches connexes (Q41, Q47, Q48, Q52), se situait autour du score maximum (11,5) et du score minimum (4).

Finalement, nous avons considéré la matière principalement enseignée, en nous efforçant de sélectionner des répondants représentant chacun des domaines d'enseignement: Arts, Éducation physique, Développement de la personne, Français langue maternelle, Mathématiques, Sciences humaines, Sciences pures.

Nous avons pu ainsi élaborer une première liste de 71 répondants d'Abitibi-Témiscamingue et de Montréal. Nous avons effectué un second dépouillement, en resserrant les sous-échelles des scores maximum et minimum et en tenant compte du score médian pour chacune des variables considérées: score médian 6 pour les réactions négatives, score médian 8 pour le temps des différentes occupations et score médian 5,5 pour le temps des tâches connexes. Nous nous sommes efforcée de conserver des sujets représentatifs de chacun des domaines d'enseignement. Finalement, nous avons cherché à retenir des sujets provenant d'Abitibi-Témiscamingue et de Montréal dans une proportion équivalente.

Au terme de cette opération, nous disposions donc d'un ensemble de 25 sujets provenant d'Abitibi-Témiscamingue et de 26 sujets provenant de Montréal. Nous avons ainsi acheminé, par l'intermédiaire de la secrétaire de direction dans chacune des écoles, à chacun des sujets visés une lettre expliquant nos besoins. Celle-ci était accompagnée d'un feuillet proposant diverses modalités de rencontre: entrevue individuelle ou en groupe (2, 3, 4 ou 5 personnes), choix du moment (petit déjeuner, apéritif ou autres), choix du lieu (école ou autre), rémunération, et les informations leur permettant de nous signifier leur participation.

À Montréal, dix sujets provenant des ÉCOLES 4, 5 et 6 ont répondu à l'invitation. Les entrevues se sont déroulées entre le 1er juin et le 8 juin 1995. Dans le cas de l'ÉCOLE 4, nous avons réalisé une entrevue de groupe (deux sujets: Mathématiques) en fin de journée et une entrevue individuelle au petit déjeuner (Mathématiques). Parmi les sujets de ÉCOLE 5 (quatre), trois d'entre eux ont passé l'entrevue en groupe (Mathématiques; Arts plastiques; Anglais langue seconde) au petit déjeuner et un autre sujet a passé l'entrevue pendant une période libre (Mathématiques). Les entrevues des sujets (trois) provenant de l'ÉCOLE 6 se sont déroulées sur une base individuelle en fin de journée et pendant des périodes libres (Histoire; Français langue maternelle; Enseignement moral et religieux catholique). Au total, nous avons réalisé sept entrevues. Toutes les entrevues ont eu lieu dans les écoles.

En Abitibi-Témiscamingue, quatorze sujets provenant des trois écoles impliquées dans notre étude ont répondu à l'invitation. Les entrevues se sont déroulées entre le 19 juin et le 27 juin 1995. Les sujets provenant de l'ÉCOLE 1 (quatre) ont passé l'entrevue individuellement pendant les périodes libres combinées avec le petit déjeuner ou le dîner (Cheminement particulier temporaire; Enseignement moral/Formation personnelle et sociale/Histoire; Arts plastiques; Sciences physique). Parmi les six sujets de l'ÉCOLE 2, trois d'entre eux ont passé l'entrevue individuellement à la fin de la journée (Histoire; Anglais; Mathématiques) et trois sujets ont passé l'entrevue en groupe au petit déjeuner (Français; Éducation physique; Géographie). La seule entrevue de l'ÉCOLE 3 s'est déroulée en présence de quatre sujets au petit déjeuner Histoire; Musique/Enseignement moral; Mathématiques; Français). Au total, nous avons réalisé neuf entrevues. Toutes les entrevues ont eu lieu dans les écoles.

Dans l'ensemble donc, la collecte représente seize entrevues. La figure A2 ci-dessous affiche les scores des sujets que nous avons sélectionnés selon les milieux, de même qu'entre parenthèses la matière principalement enseignée par ceux qui ont effectivement accepté de passer l'entrevue.

Les entrevues ont été enregistrées sur bande magnétique. Une pochette comprenant une copie du protocole d'entrevue et la rémunération convenue a été remise à chaque sujet en début d'entrevue. Les entrevues individuelles représentent de 45 à 60 minutes d'échanges tandis que pour les entrevues de groupe, la durée s'étend plutôt de 60 à 75 minutes.

Score	Écoles					
	1	2	3	4	5	6
Max (10-14)	11	14 (Hist)	11		11(Math)	13 (Hist.)
	10	13	11(Hist.)		11	12 (Franç)
			10			10
						10
						10
Min (0-4)	1 (CPT)	0 (Géog)	2(Mus/EM)	2	3	2 (EMRC)
	2(EM/FPS/H)	1 (Éd.phys)		3 (Math)	1 (Angl)	2
		1 (Angl)				2
		1 (Math)				
		1				
Méd (5-9)	6	6	6	5 (Math)	7 (Math/ÉF)	6
	6 (Arts pl.)	6	6 (Math)	5	6	6
	7 (Sc.Phys)	7 (Franç)	6 (Franç)	6 (Math)	5 (Arts pl.)	5
		7		6		

Figure A2 Les sujets d'entrevues selon le score de réactions négatives

LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Le *verbatim* de chacune des entrevues a été transcrit à l'aide de Word. Nous avons fait une analyse globale des entrevues.

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE SUR LE VÉCU DU TEMPS DE TRAVAIL
DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ORDRE SECONDAIRE
DU SYSTÈME D'ÉDUCATION SCOLAIRE DU QUÉBEC

QUESTIONNAIRE SUR LE VÉCU DU TEMPS DE TRAVAIL

**L'ORGANISATION DU TEMPS DE TRAVAIL
DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DE L'ORDRE SECONDAIRE
DU SYSTÈME D'ÉDUCATION SCOLAIRE DU QUÉBEC**

Questionnaire sur le vécu du temps de travail.

Aux enseignantes et aux enseignants,

C'est dans le cadre de notre recherche doctorale que nous nous intéressons à l'organisation du temps de votre travail à l'école. Est-ce que vous en êtes satisfait-e? Avez-vous l'impression d'avoir peu de marge de manoeuvre face au temps qui vous est alloué pour votre enseignement, de «manquer de temps» face aux tâches que vous souhaiteriez accomplir? Avez-vous aussi l'impression que le temps de votre travail prend une place trop importante au regard de votre temps privé? Bref, comment vous y prenez-vous pour vivre la grille-horaire de votre travail au jour le jour? Voici quelques-unes des questions à l'origine de notre recherche auprès de vous et pour laquelle nous sollicitons aujourd'hui votre collaboration.

C'est à travers l'application quotidienne du régime pédagogique que nous avons pu constater que chacune et chacun d'entre vous vivez à votre façon la grille-horaire de votre école. Nous sommes convaincue que **vous avez des choses à dire sur ce sujet** et nous voulons en prendre connaissance afin de mieux comprendre votre vécu au regard de l'organisation du temps de votre travail et mettre en évidence les difficultés qu'une telle organisation suscite ou non chez vous. Le questionnaire comporte trois parties. La première partie veut recueillir des renseignements sur le contexte qui de près et de loin est lié au vécu du temps de votre travail. La seconde partie veut saisir vos réactions face à la mise en place de la grille-horaire de vos tâches. Finalement, la troisième partie vise à recueillir des renseignements complémentaires au sujet de la façon particulière dont vous vivez le temps de votre vie en général et le temps de votre travail.

Nous vous invitons à compléter soigneusement ce questionnaire. Nous pensons que le temps constitue une importante dimension de votre travail, que la grille-horaire de votre école joue un rôle crucial dans votre vie en général, que l'organisation du temps de travail représente une situation plus ou moins oppressante selon les individus. L'organisation du temps de votre travail est liée à des enjeux auxquels vous tenez profondément: votre autonomie, votre compétence face à votre travail, votre expérience professionnelle au regard de la mise en place de votre enseignement. C'est pourquoi nous sollicitons un peu de votre temps pour répondre à ce questionnaire.

Nous vous assurons de la confidentialité de vos réponses qui feront l'objet d'analyses et d'interprétations exclusivement dans le cadre de notre recherche sans que soient nommément identifiés les individus concernés. Nous vous remercions vivement de votre collaboration!

Carole St-Jarre
CIRADE, Université du Québec à Montréal (UQAM)
Malartic (Québec).

**QUESTIONNAIRE SUR LE VÉCU DU TEMPS DE TRAVAIL
DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DE L'ORDRE SECONDAIRE
DU SYSTÈME D'ÉDUCATION SCOLAIRE DU QUÉBEC**



* LES QUESTIONS MARQUÉES D'UN ASTÉRISQUE SONT ADAPTÉES DE L'OUVRAGE «LES TEMPS DE LA VIE QUOTIDIENNE» (GROSSIN, 1974).

1.

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

1. Quel est votre sexe?

S.V.P. COCHEZ LA CASE CORRESPONDANTE À VOTRE RÉPONSE

- femme O₁
 homme O₂

2. Quel âge avez-vous?

S.V.P. ÉCRIVEZ VOTRE RÉPONSE EN CHIFFRES.

_____ ans

3. Quel est votre état civil?

S.V.P. COCHEZ LA CASE CORRESPONDANTE À VOTRE RÉPONSE

- vous vivez seul-e (célibataire, veuf-ve) O₁
 vous vivez en couple (marié-e ou non) O₂

4. Quel est le nombre d'enfants à votre charge?

- vous n'avez pas d'enfant(s) à votre charge O₁
 vous avez un enfant à votre charge O₂
 vous avez deux enfants ou plus à votre charge O₃

Si vous n'avez pas d'enfants à charge, passez à la question 6.

5. Quel est l'âge des enfants à votre charge?

S.V.P. ÉCRIVEZ VOTRE RÉPONSE EN CHIFFRES EN COMMENÇANT PAR L'AINÉ (en mois ou ans selon le cas)

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

6. Pouvez-vous estimer combien de minutes en moyenne vous consacrez par jour aux déplacements (aller-retour) vers votre (vos) école(s)?

S.V.P. COCHEZ LA CASE CORRESPONDANTE À VOTRE RÉPONSE

- moins de 20 minutes par jour O₁
 entre 30 et 45 minutes par jour O₂
 plus de 45 minutes par jour O₃

7. Pouvez-vous estimer combien d'heures vous consacrez en moyenne par semaine à chacune des catégories d'occupations ci-dessous?

1. **les enfants:** santé (*dentiste, etc.*), école (*devoirs, rencontres, etc.*), loisirs (*sports, arts, spectacles, etc.*), vêtements (*achat, entretien, etc.*), incluant les déplacements qu'occasionnent ces occupations;

ne s'applique pas O₁
 moins de 15 heures par **semaine** O₂
 entre 15 et 20 heures par **semaine** O₃
 entre 20 et 25 heures par **semaine** O₄
 plus de 25 heures par **semaine** O₅

2. **la routine:** alimentation (*achat, préparation, etc.*), entretien lié à la famille (*lessive, etc.*), entretien des lieux (*intérieur, extérieur*), incluant les déplacements qu'occasionnent ces occupations;

moins de 15 heures par **semaine** O₁
 entre 15 et 20 heures par **semaine** O₂
 entre 20 et 25 heures par **semaine** O₃
 plus de 25 heures par **semaine** O₄

3. **vous comme individu:** santé (*dentiste, etc.*), loisirs (*sport, bénévolat, spectacles, cours sans lien avec votre profession, etc.*), vêtements (*achat, entretien, etc.*) incluant les déplacements qu'occasionnent ces occupations;

moins de 15 heures par **semaine** O₁
 entre 15 et 20 heures par **semaine** O₂
 entre 20 et 25 heures par **semaine** O₃
 plus de 25 heures par **semaine** O₄

4. **vous comme enseignante, enseignant:** activités effectuées en dehors du temps de présence auprès des élèves (*planification, préparation, correction, etc.*);

moins de 15 heures par **semaine** O₁
 entre 15 et 20 heures par **semaine** O₂
 entre 20 et 25 heures par **semaine** O₃
 plus de 25 heures par **semaine** O₄

5. **autres occupations:**

ne s'applique pas O₁
 moins de 5 heures par **semaine** O₂
 entre 5 et 10 heures par **semaine** O₃
 plus de 10 heures par **semaine** O₄

Précisez s'il y a lieu _____

8. Quel est votre pays d'origine?Canada O₁Autre(**précisez**) _____ O₂**Si votre pays d'origine est le Canada, passez à la question 10.****9. Depuis combien de temps vous vivez au Canada?**depuis moins de 5 ans O₁entre 5 et 10 ans O₂depuis plus de 10 ans O₃***10. Dans quel environnement avez-vous *principalement* vécu votre enfance?**dans un environnement tout à fait urbain (ville) O₁dans un environnement semi-urbain (banlieue) O₂dans un environnement tout à fait rural (campagne) O₃dans un environnement semi-rural (village) O₄**11. Durant votre enfance, pratiquait-on une religion à la maison?**non O₁oui O₂Si oui, **laquelle?** _____***12. Pendant votre enfance, outre le travail consistant à s'occuper des enfants et de la maison (le cas échéant), votre père avait-il un emploi?**oui O₁non O₂ne s'applique pas (maladie, décès, etc., du père) O₃Si oui, **précisez le type de travail** _____***13. Pendant votre enfance, outre le travail consistant à s'occuper des enfants et de la maison (le cas échéant), votre mère avait-elle un emploi?**oui O₁non O₂ne s'applique pas (maladie, décès, etc., de la mère) O₃Si oui, **précisez le type de travail** _____

***14. Avez-vous exercé un autre travail antérieurement à celui que vous exercez actuellement** (incluant le travail consistant à s'occuper des enfants et de la maison)?

oui

1

non

2

Si oui, précisez le type de travail _____

FORMATION ACADEMIQUE

15. Quelle formation avez-vous complétée?

S.V.P. VOUS POUVEZ COCHER PLUS D'UNE CASE

Certificat en éducation

1

Baccalauréat disciplinaire (**Précisez**) _____

2

Baccalauréat en enseignement d'une discipline (**Précisez**) _____

3

Diplôme de deuxième cycle (**Précisez**) _____

4

Doctorat (**Précisez la spécialité**) _____

5

Autre (**Précisez**) _____

6

16. Quel est le niveau des cours que vous suivez actuellement?

des cours de premier cycle

1

des cours de deuxième cycle

2

des cours de troisième cycle

3

d'autres cours

4

vous ne suivez pas de cours actuellement

5

Si vous ne suivez pas de cours actuellement, passez à la question 19.

17. Quel est le domaine d'études concerné par les cours que vous suivez?

S.V.P. ÉCRIVEZ VOTRE RÉPONSE SUR LE TIRET

Spécialité _____

18. À quelle étape de votre cheminement en êtes-vous?

S.V.P. COCHEZ LA CASE CORRESPONDANTE À VOTRE RÉPONSE

vous en début de scolarité

1

vous êtes en fin de scolarité

2

vous êtes en rédaction de mémoire, de thèse, de rapport de stage

3

EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT

19. Incluant la présente année, depuis combien d'années enseignez-vous au secondaire? S.V.P. ÉCRIVEZ VOTRE RÉPONSE EN CHIFFRES

_____ années

20. Avez-vous enseigné à d'autres niveaux?

S.V.P. COCHEZ LA CASE CORRESPONDANTE À VOTRE RÉPONSE

non

O₁

oui

O₂

Si vous avez coché non, passez à la question 22.

21. À quel(s) niveau(x) avez-vous enseigné et pendant combien d'année(s)?

S.V.P. VOUS POUVEZ COCHER PLUS D'UNE CASE et PRÉCISER LE NOMBRE D'ANNÉES EN CHIFFRES SUR LES TIRETS

préscolaire _____ année(s)

O₁

primaire _____ année(s)

O₂

post-secondaire _____ années(s)

O₃

adultes _____ année(s)

O₄

professionnel _____ année(s)

O₅

EXPÉRIENCE DES GRILLES-HORAIRES

22. Incluant la présente année scolaire, depuis combien d'années vivez-vous la grille-horaire qui est actuellement en place dans votre école?

S.V.P. ÉCRIVEZ VOTRE RÉPONSE EN CHIFFRES

_____ années

23. Avez-vous changé de grille-horaire depuis que vous enseignez au secondaire?

S.V.P. COCHEZ LA CASE CORRESPONDANTE À VOTRE RÉPONSE

oui

O₁

non

O₂

Si vous avez coché non, passez à la question 26.

24. Au secondaire, combien de fois avez-vous changé de grille-horaire?

S.V.P. ÉCRIVEZ VOTRE RÉPONSE EN CHIFFRES

_____ fois

25. Quelle a été votre réaction face à ce changement de grille-horaire?

S.V.P. COCHEZ UNE SEULE CASE

mécontentement (*sentiment pénible d'être frustré-e de ses attentes, insatisfaction, déplaisir, malaise*)

O₁

stress (agréable ou désagréable: *réponse physiologique et/ou psychologique d'une personne à une situation qui égale ou excède sa capacité d'adaptation*)

O₂

ne vous a pas créé de problème

O₃

autre réaction (**Précisez**) _____

O₄

LE TEMPS DE LA TÂCHE D'ENSEIGNEMENT

26. Pouvez-vous à l'aide du tableau ci-dessous décrire les composantes du temps de votre enseignement cette année?

1. DANS LA SECTION TÂCHES D'ENSEIGNEMENT, ÉCRIVEZ DANS LA CASE APPROPRIÉE:
 1. LA OU LES MATIÈRE(S) QUE VOUS ENSEIGNEZ ACTUELLEMENT EN COMMENÇANT PAR LA PLUS IMPORTANTE EN TERMES DE TEMPS (celle qui compte le plus grand nombre de périodes et ainsi de suite);
 2. LE NOMBRE DE PÉRIODES IMPLIQUÉES POUR CHACUNE DES MATIÈRES LE CAS ÉCHÉANT;
 3. LE OU LES DEGRÉ(S) CONCERNÉ(S).
2. DANS LA SECTION GROUPES D'ÉLÈVES, ÉCRIVEZ DANS LES CASES APPROPRIÉES:
 1. LE NOMBRE DE GROUPES CONCERNÉS PAR CHACUNE DES MATIÈRES LE CAS ÉCHÉANT;
 2. LA COMPOSITION DE CHACUN DE VOS GROUPES D'ÉLÈVES.

Voici un exemple illustrant la marche à suivre:

*En Français, j'enseigne pendant 6 périodes en secondaire 3 à 1 groupe d'élèves forts,
j'enseigne pendant 6 périodes en secondaire 3 à 1 groupe d'élèves moyens,
j'enseigne pendant 6 périodes en secondaire 2 à 1 groupe d'élèves moyens.*

En Histoire, j'enseigne pendant 4 périodes en secondaire 4 à 1 groupe d'élèves faibles.
• EN MATHÉMATIQUES, PRÉCISEZ LE PROGRAMME CONCERNÉ, PAR EXEMPLE MATHÉMATIQUES 536.

A. TÂCHES D'ENSEIGNEMENT			B. GROUPES D'ÉLÈVES					
matière(s) enseignée(s)	nombre de périodes par cycle	degré(s)	nombre de groupes	groupes composés d'élèves (majoritairement)			groupes d'élèves en	
				forts	moyens	faibles	classe d'accueil	cheminement particulier continu
<i>Français</i>	6	3	1	√				
<i>Français</i>	6	3	1		√			
<i>Français</i>	6	2	1		√			
<i>Histoire</i>	4	4	1			√		

VEUILLEZ RÉPONDRE EN VOUS INSPIRANT DES DIRECTIVES ET DE L'EXEMPLE CI-DESSUS.

1. TÂCHES D'ENSEIGNEMENT			2. GROUPES D'ÉLÈVES					
matière(s) enseignée(s)	nombre de périodes par cycle	degré(s)	nombre de groupes	groupes composés d'élèves (majoritairement)			groupes d'élèves en	
				forts	moyens	faibles	classe d'accueil	cheminement particulier continu

Autre(s) précision(s) que vous jugez importante(s) de fournir au sujet du temps de votre tâche d'enseignement (VOUS POUVEZ UTILISER LE VERSO OU UNE AUTRE FEUILLE): _____

27. Au total, à combien d'élèves enseignez-vous?

S.V.P. ÉCRIVEZ VOTRE RÉPONSE EN CHIFFRES

_____ élèves

28. Vos groupes sont-ils tous organisés selon la grille-horaire en vigueur dans votre école ?

S.V.P. COCHEZ LA CASE CORRESPONDANTE À VOTRE RÉPONSE

oui

 O₁

non

 O₂**Si vous avez coché oui, passez à la question 30.****29. Pouvez-vous préciser la situation de vos groupes qui ne sont pas organisés selon la grille-horaire en vigueur dans votre école?**

S.V.P. ÉCRIVEZ VOTRE RÉPONSE SUR LES TIRETS

30. Cette année, implantez-vous un nouveau programme?

S.V.P. COCHEZ LA CASE CORRESPONDANTE À VOTRE RÉPONSE

oui

 O₁

non

 O₂**Si vous avez coché non, passez à la question 33.****31. À quel titre s'agit-il d'un nouveau programme?**

S.V.P. COCHEZ UNE SEULE CASE

il s'agit d'une version remaniée du programme qui **vous** est familier O₁il s'agit d'un programme nouveau pour **vous**, que vous n'avez jamais enseigné O₂il s'agit d'une autre situation (**Précisez**) _____ O₃

32. Devez-vous confectionner vous-même le matériel qu'exige l'implantation de ce programme?

S.V.P. COCHEZ LA CASE CORRESPONDANTE À VOTRE RÉPONSE

oui

 O₁

non

 O₂

33. Au secondaire, avez-vous toujours enseigné la matière que vous avez désignée cette année comme la plus importante en termes de temps (celle qui compte le plus grand nombre de périodes)?

oui

O₁

non

O₂

Si vous avez coché non, passez à la question 35.

34. Pouvez-vous préciser quelle autre matière (celle qui compte le plus grand nombre de périodes) vous avez enseigné jusqu'à maintenant (VOUS POUVEZ INDIQUER PLUS D'UNE MATIÈRE)?

LE TEMPS DES TÂCHES ÉDUCATIVES

35. Faites-vous de l'encadrement auprès des élèves? (intervention visant le développement personnel et social de l'élève et l'invitant à assumer ses responsabilités relativement à sa propre formation.)

S.V.P. COCHEZ LA CASE CORRESPONDANTE À VOTRE RÉPONSE et S'IL Y A LIEU PRÉCISEZ LA DURÉE SUR LES TIRETS (EN PÉRIODES, HEURES ou MINUTES PAR CYCLE SELON LE CAS)

non car votre horaire est déjà complet

O₁

oui pendant _____ par cycle

O₂

36. Faites-vous de la récupération auprès des élèves? (intervention visant à prévenir des difficultés ou des retards pédagogiques chez l'élève et à lui offrir un soutien particulier s'il est aux prises avec ce genre de situations.)

S.V.P. COCHEZ LA CASE CORRESPONDANTE À VOTRE RÉPONSE

non car votre horaire est déjà complet

O₁

oui pendant _____ par cycle

O₂

37. Faites-vous de la surveillance autre que celle de l'accueil et des déplacements des élèves?

non car votre horaire est déjà complet

O₁

oui pendant _____ par cycle

O₂

38. Avez-vous d'autres activités dans lesquelles vous vous impliquez à l'école?

non car votre horaire est déjà complet

O₁

oui

O₂

Si vous avez coché non, passez à la question 40.

39. **Pouvez-vous préciser les modalités des autres activités dans lesquelles vous vous impliquez à l'école (durée, moment, élèves et contenus)?**

S.V.P. ÉCRIVEZ VOTRE RÉPONSE SUR LES TIRETS

Si vous ne faites pas d'encadrement ni de récupération, passez à la question 41.

40. **À l'aide du tableau ci-dessous, pouvez-vous décrire vos élèves, la (les) matière(s) impliquée(s), le(les) degré(s) concerné(s) par vos activités d'encadrement et de récupération?**

S.V.P. COCHEZ LES CASES APPROPRIÉES À VOS RÉPONSES

tâche	vos élèves		élèves			des élèves volontaires		votre (vos) matière(s)		votre (vos) degré(s)	
	oui	non	forts	moyens	faibles	oui	non	oui	non	oui	non
1. Encadrement											
2. Récupération											

LE TEMPS DE PLANIFICATION DES COURS

41. **Pouvez-vous estimer combien d'heures vous consacrez en moyenne par semaine à la planification de vos cours** (aménagement du contenu, choix des stratégies, choix des activités, lectures connexes, etc.)

S.V.P. COCHEZ LA CASE CORRESPONDANTE À VOTRE RÉPONSE

- moins de 10 heures par **semaine** ₁
- entre 10 et 15 heures par **semaine** ₂
- plus de 15 heures par **semaine** ₃

42. **Où faites-vous le plus souvent possible la planification de vos cours ?**

- à la maison ₁
- à l'école ₂

Si vous faites le plus souvent possible la planification de vos cours à l'école, passez à la question 44.

43. À la maison, quand faites-vous la planification de vos cours ?

S.V.P. COCHEZ UNE SEULE CASE

- la plupart du temps immédiatement au retour de l'école 1
- la plupart du temps les jours de semaine le matin avant l'école 2
- la plupart du temps les jours de semaine en soirée 3
- la plupart du temps en fin de semaine durant la journée 4
- la plupart du temps en fin de semaine en soirée 5
- autre(s) possibilité(s) (**Précisez**) _____ 6
-

Passez maintenant à la question 45.

44. À l'école, quand faites-vous la planification de vos cours?

- la plupart du temps pendant vos périodes libres 1
- la plupart du temps immédiatement après la fin des cours 2
- la plupart du temps pendant les journées pédagogiques 3
- la plupart du temps pendant des périodes déjà fixées d'avance 4
- autre(s) possibilité(s) (**Précisez**) _____ 5
-

45. Pouvez-vous indiquer à quel(s) point(s) de repère vous vous référez quand vous faites la planification de vos cours? S.V.P. VOUS POUVEZ COCHER PLUS D'UNE CASE

- la période 1
- la journée 2
- la semaine 3
- le cycle 4
- le mois 5
- l'étape 6
- l'année 7
- un autre point de repère (**Précisez**) _____ 8

Si vous avez coché plus d'une case, répondez à la question 46. Sinon, passez à la question 47.

46. Pouvez-vous indiquer, parmi ceux que vous avez cochés, quels sont les trois points de repère auxquels vous vous référez?

S.V.P. ÉCRIVEZ VOS RÉPONSES PAR ORDRE D'IMPORTANCE

1. _____ 2. _____ 3. _____

LE TEMPS DE PRÉPARATION DES COURS

47. Pouvez-vous estimer combien d'heures vous consacrez en moyenne par semaine à la préparation de matériel d'accompagnement (photocopies, appareillage de laboratoire, retrait de matériel audiovisuel, de livres, etc.)?
S.V.P. COCHEZ LA CASE CORRESPONDANTE À VOTRE RÉPONSE

- moins de 5 heures par **semaine** O₁
entre 5 et 10 heures par **semaine** O₂
plus de 10 heures par **semaine** O₃

48. Pouvez-vous estimer combien d'heures vous consacrez en moyenne par semaine à la préparation de matériel pédagogique (préparation des laboratoires, de projets, construction de situations pédagogiques, de tests, d'exercices, etc.)?

- moins de 5 heures par **semaine** O₁
entre 5 et 10 heures par **semaine** O₂
plus de 10 heures par **semaine** O₃

49. Où faites-vous le plus souvent possible la préparation de vos cours ?

- à la maison O₁
à l'école O₂

Si vous faites le plus souvent possible la préparation de vos cours à l'école, passez à la question 51.

50. À la maison, quand faites-vous la préparation de vos cours ?
S.V.P. COCHEZ UNE SEULE CASE

- la plupart du temps immédiatement au retour de l'école O₁
la plupart du temps les jours de semaine le matin avant l'école O₂
la plupart du temps les jours de semaine en soirée O₃
la plupart du temps en fin de semaine durant la journée O₄
la plupart du temps en fin de semaine en soirée O₅
autre(s) possibilité(s) (**Précisez**) _____ O₆

Passez maintenant à la question 52.

51. À l'école, quand faites-vous la préparation de vos cours ?

- la plupart du temps pendant vos périodes libres O₁
la plupart du temps immédiatement après la fin des cours O₂
la plupart du temps pendant les journées pédagogiques O₃
la plupart du temps pendant des périodes déjà fixées d'avance O₄
autre(s) possibilité(s) (**Précisez**) _____ O₅

LE TEMPS DE CORRECTION DES TRAVAUX

52. En tenant compte de l'ensemble de votre enseignement, pouvez-vous estimer combien d'heures vous consacrez en moyenne par semaine au suivi des évaluations auprès des parents de vos élèves (téléphones, rencontres particulières, écrits, etc.)?

- moins de 3 heures par **semaine** O₁
 entre 3 et 5 heures par **semaine** O₂
 plus de 5 heures par **semaine** O₃

53. Où faites-vous le plus souvent possible la correction des travaux de vos élèves?

- à la maison O₁
 à l'école O₂

Si vous faites le plus souvent possible la correction des travaux de vos élèves à l'école, passez à la question 55.

54. **À la maison, quand faites-vous la correction des travaux?**

S.V.P. COCHEZ UNE SEULE CASE

- la plupart du temps immédiatement au retour de l'école O₁
 la plupart du temps les jours de semaine le matin avant l'école O₂
 la plupart du temps les jours de semaine en soirée O₃
 la plupart du temps en fin de semaine durant la journée O₄
 la plupart du temps en fin de semaine en soirée O₅
 autre(s) possibilité(s) (**Précisez**) _____ O₆

Passez maintenant à la question 56.

55. **À l'école, quand faites-vous la correction des travaux?**

- la plupart du temps pendant le cours O₁
 la plupart du temps pendant vos périodes libres O₂
 la plupart du temps immédiatement après la fin des cours O₃
 la plupart du temps pendant les journées pédagogiques O₄
 la plupart du temps pendant des périodes déjà fixées d'avance O₅
 autre(s) possibilité(s) (**Précisez**) _____ O₆

56. Les activités de planification, de préparation de vos cours, de correction des travaux de vos élèves (le cas échéant) vous obligent-elles à empiéter sur votre temps privé (au-delà de la semaine formelle de travail)?

- non O₁
 oui O₂

57. Comment réagissez-vous lorsque les activités de planification et de préparation de vos cours et de correction des travaux de vos élèves (le cas échéant) vous obligent à empiéter sur votre temps privé?

S.V.P. COCHEZ UNE SEULE CASE

mécontentement (*sentiment pénible d'être frustré-e de ses attentes, insatisfaction, déplaisir, malaise*) O₁

stress (agréable ou désagréable: *réponse physiologique et/ou psychologique d'une personne à une situation qui égale ou excède sa capacité d'adaptation*) O₂

ne vous crée pas de problème O₃

autre réaction (**Précisez**) O₄

Nous vous invitons à faire part de vos commentaires sur l'ensemble de la première partie du questionnaire portant sur le contexte lié de près ou de loin au vécu du temps de votre travail, qu'il s'agisse d'éléments que nous aurions oubliés ou qu'il s'agisse d'éléments sur lesquels vous souhaiteriez insister davantage. Cela nous aidera à mieux cerner la situation.

(S.V.P. N'HÉSITEZ PAS À UTILISER UNE AUTRE FEUILLE SI BESOIN EST.)

2.

RÉACTIONS FACE À L'ORGANISATION DU TEMPS DE TRAVAIL

Rappelons que par **mécontentement** nous entendons «un sentiment pénible d'être frustré-e de ses attentes, insatisfaction, déplaisir, malaise», et que par **stress** nous entendons une «réponse physiologique et/ou psychologique d'une personne à une situation qui égale ou excède sa capacité d'adaptation».

58. Comment vous sentez-vous quand le temps manque pendant un cours ou une étape quels que soient les éléments en jeu?

S.V.P. COCHEZ UNE SEULE CASE

- mécontentement 1
- stress 2
- ne vous crée pas de problème 3
- autre réaction (**Précisez**) _____ 4
- _____

Si vous avez coché ne vous crée pas de problème, ***passez à la question 60.***

59. Pouvez-vous indiquer le motif qui suscite cette réaction (mécontentement, stress, autre réaction) ? S.V.P. COCHEZ UNE SEULE CASE

- surtout parce que vous n'y pouvez rien, l'horaire est fixé d'avance 1
- surtout parce que vous devez réorganiser votre matière 2
- surtout parce que vous craignez que le programme ne soit complété 3
- surtout parce que vous ne pourrez pas faire ce que vous aviez prévu 4
- autre(s) motif(s) en jeu (**Précisez**) _____ 5
- _____
- _____
- _____

60. Comment vous sentez-vous quand vous constatez que le temps que vous ont fait perdre certains élèves en classe ne se rattrapera pas ?

- mécontentement 1
- stress 2
- ne vous crée pas de problème 3
- autre réaction (**Précisez**) _____ 4
- _____

Si vous avez coché ne vous crée pas de problème, ***passez à la question 62.***

61. **Pouvez-vous indiquer le motif qui suscite cette réaction** (mécontentement, stress, autre réaction)?

surtout parce vous n'y pouvez rien, l'horaire est fixé d'avance

O₁

surtout parce vous devez réorganiser votre matière

O₂

surtout parce vous doutez quant à la possibilité que le programme soit complété

O₃

surtout parce que vous ne pourrez pas faire ce que vous aviez prévu

O₄

autre(s) élément(s) en jeu (**Précisez**) _____

O₅

62. **Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque pour aider vos élèves en difficulté d'apprentissage?**

mécontentement

O₁

stress

O₂

ne vous crée pas de problème

O₃

autre réaction (**Précisez**) _____

O₄

Si vous avez coché ne vous crée pas de problème, passez à la question 65.

63. **Pouvez-vous préciser le type de difficulté dont il s'agit?**

difficulté liée à l'intégration socioculturelle (immigration)

O₁

difficulté liée à des acquisitions cognitives nécessaires à l'apprentissage du programme

O₂

difficulté liée à des handicaps physiques

O₃

autre(s) type(s) de difficulté(s) (**Précisez**) _____

O₄

64. **Pouvez-vous indiquer le motif qui suscite cette réaction** (mécontentement, stress, autre réaction)?

surtout parce que vous n'y pouvez rien

O₁

surtout parce que vous vous en sentez responsable car ils ont le droit d'être aidés

O₂

surtout parce que vous ne pourrez pas faire ce que vous aviez prévu

O₃

autre(s) élément(s) en jeu (**Précisez**) _____

O₄

65. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que des élèves posent des questions qui renvoient à des objectifs qui devraient être atteints depuis longtemps?

mécontentement O₁

stress O₂

ne vous crée pas de problème O₃

autre réaction (**Précisez**) _____ O₄

Si vous avez coché ne vous crée pas de problème, passez à la question 67.

66. Pouvez-vous indiquer le motif qui suscite cette réaction (mécontentement, stress, autre réaction)?

surtout parce que vous n'y pouvez rien O₁

surtout parce que vous sentez qu'il faut tout recommencer et que cela draine vos énergies O₂

surtout parce que vous ne pourrez pas faire ce que vous aviez prévu O₃

autre(s) élément(s) en jeu (**Précisez**) _____ O₄

67. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que le déroulement des activités est perturbé par des élèves qui éprouvent des difficultés de comportements (problèmes de «discipline»)?

mécontentement O₁

stress O₂

ne vous crée pas de problème O₃

autre réaction (**Précisez**) _____ O₄

Si vous avez coché ne vous crée pas de problème, passez à la question 69

68. Pouvez-vous indiquer le motif qui suscite cette réaction (mécontentement, stress, autre réaction)?

surtout parce que vous n'y pouvez rien O₁

surtout parce vous vous sentez responsable des autres élèves O₂

surtout parce que cela vous épuise littéralement O₃

surtout parce que vous ne pourrez pas faire ce que vous aviez prévu O₄

autre(s) élément(s) en jeu (**Précisez**) _____ O₅

69. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que des événements imprévus et hors de votre contrôle et relevant de l'école (tempêtes, bris, intercom, problèmes de transport, etc.) vous forcent à modifier ce que vous aviez prévu?

mécontentement O₁

stress O₂

ne vous crée pas de problème O₃

autre réaction (**Précisez**) _____ O₄

Si vous avez coché ne vous crée pas de problème, ***passez à la question 71.***

70. Pouvez-vous indiquer le motif qui suscite cette réaction (mécontentement, stress ou autre réaction)?

surtout parce que vous n'y pouvez rien O₁

surtout parce que vous devez réorganiser votre matière O₂

surtout parce que vous ne pourrez pas faire ce que vous aviez prévu O₃

autre(s) élément(s) en jeu (**Précisez**) _____ O₄

71. Comment vous sentez-vous lorsque le temps manque parce que des circonstances hors de votre contrôle vous forcent à vous absenter (maladie, décès, etc.)?

mécontentement O₁

stress O₂

ne vous crée pas de problème O₃

autre réaction (**Précisez**) _____ O₄

Si vous avez coché ne vous crée pas de problème, ***passez à la question 73.***

72. Pouvez-vous indiquer le motif qui suscite cette réaction (mécontentement, stress ou autre réaction)?

surtout parce que vous n'y pouvez rien O₁

surtout parce que vous devez probablement tout reprendre à votre retour O₂

surtout parce que vous ne pourrez pas faire ce que vous aviez prévu O₃

autre(s) élément(s) en jeu (**Précisez**) _____ O₄

3.

RENSEIGNEMENTS COMPLÉMENTAIRES

***74. Lorsque vous étiez étudiant ou étudiante, quand remettiez-vous vos travaux?**
S.V.P. COCHEZ UNE SEULE CASE

- vos travaux étaient toujours remis à temps O₁
 vos travaux étaient souvent remis en retard O₂
 vos travaux étaient souvent remis à la dernière minute O₃

***75. Lorsque vous étiez étudiant ou étudiante, quelle était votre méthode de travail?**

- vous organisiez vos travaux d'école au jour le jour O₁
 vous planifiez vos travaux d'école à l'avance O₂
 vous ne planifiez pas du tout O₃

***76. D'une manière générale (à l'école, à la maison, etc), à tâche semblable, quel est votre rythme de travail?**

- vous travaillez beaucoup plus vite que vos collègues O₁
 vous travaillez un peu plus vite que vos collègues O₂
 vous travaillez à peu près comme vos collègues O₃
 vous travaillez un peu moins vite que vos collègues O₄
 vous travaillez nettement moins vite que vos collègues O₅
 vous travaillez vous ne savez pas, vous ne pouvez pas comparer O₆

***77. À la maison, acceptez-vous facilement d'interrompre une occupation planifiée et d'en prendre une autre, vous obligeant ainsi à modifier votre programme?**

- non, difficilement O₁
 pas facilement O₂
 assez facilement O₃
 oui, très facilement O₄
 cela vous est égal O₅

78. D'une manière générale (à l'école, à la maison), diriez-vous que vous êtes quelqu'un qui travaille mieux à tel moment plutôt qu'à tel autre moment de la journée?

- le matin O₁
 l'après-midi O₂
 le soir O₃

79. À l'école, à quel moment ressentez-vous particulièrement et habituellement de la fatigue compte tenu de chacune des divisions du temps ci-dessous?

1. pendant la journée scolaire

S.V.P. COCHEZ UNE SEULE CASE

- au milieu de l'avant-midi O₁
- au milieu de l'après-midi O₂
- à la fin de l'avant-midi O₃
- à la fin de l'après-midi O₄
- autre moment (**Précisez**) _____ O₅

2. pendant la semaine scolaire

- au début de la semaine O₁
- au milieu de la semaine O₂
- à la fin de la semaine O₃
- autre moment (**Précisez**) _____ O₄

3. pendant l'année scolaire

- à la rentrée O₁
- aux évaluations d'étape O₂
- autre moment (**Précisez**) _____ O₃

***80. Si vous n'aviez à considérer que votre préférence personnelle, quel moment choisiriez-vous pour enseigner votre matière la plus importante en terme de temps (celle qui compte le plus grand nombre de périodes)?**

- avant-midi O₁
- l'après-midi O₂
- cela vous est indifférent O₃

***81. En classe, regardez-vous souvent l'horloge ou votre montre?**

- très souvent pour vérifier votre temps O₁
- très souvent pour savoir quand le travail va s'achever O₂
- pour ainsi dire jamais O₃
- tout dépend de la tâche impliquée O₄

***82. De manière générale, à quel moment arrivez-vous à vos rendez-vous?**

- en avance O₁
- juste à l'heure O₂
- un peu en retard O₃
- très en retard O₄
- cela dépend, tantôt en retard, tantôt en avance O₅

***83. Essayez-vous d'organiser votre vie à l'avance, de faire des projets?**

- vous vivez au jour le jour, pas de projet O₁
- vous faites des projets pour quelques mois O₂
- vous faites des projets pour 1 ou 2 ans, pas plus O₃
- vous faites des projets pour 5 ans environ O₄
- vous faites des projets pour 10 ans et plus O₅

***84. D'une manière générale, à quelle idée vous référez-vous quand vous utilisez l'expression «perdre du temps»?**

- vous vous référez à l'idée d'**oisiveté** (inactivité, bavardage) O₁
- vous vous référez à l'idée d'**improductivité** (activité qui ne rapporte rien, dérangements et attentes, loisirs) O₂
- vous vous référez à l'idée de **désintérêt** (faire ce qui ne vous plaît pas, vous ennuyer, vous renfermer) O₃
- on ne perd pas vraiment du temps: **on a besoin d'une pause** O₄
- autre idée (**Précisez**) _____ O₅

Vous pouvez nous faire part de vos remarques sur la troisième partie du questionnaire portant sur des renseignements complémentaires, qu'il s'agisse d'éléments que nous aurions oubliés ou qu'il s'agisse d'éléments sur lesquels vous souhaiteriez insister davantage. Cela nous aidera à mieux cerner la situation.

APPENDICE C

DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES RELATIVES À LA QUESTION 45

(Grossin, W. 1974. *Les temps de la vie quotidienne*. Paris-La Haye: Éditions Mouton, p.406.)

DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES RELATIVES À LA QUESTION 45

Qu'appellez-vous «perdre son temps» ?

L'exploitation des réponses faites à la question 45 a été réalisée selon une ventilation dont on trouvera le détail ci-dessous.

A. IDÉE D'OISIVETÉ

1. *inactivité*

- ne rien faire, n'avoir rien à faire, ne pas savoir quoi faire, ne pas faire son travail
- paresser, flâner, rêvasser
- se reposer

2. *bavardage*

B. IDÉE D'IMPRODUCTIVITÉ

1. *activité qui ne rapporte rien*

- faire quelque chose d'inutile, qui ne sert à rien, qui ne rapporte rien ou pas grand-chose, qui échoue
- faire quelque chose de mal conçu, mal organisé, trop lentement, sans remplir un programme

2. *dérangements et attentes*

- être dérangé ou empêché dans son travail par quelque imprévu, par la fatigue, par les intempéries, par l'intrusion des autres
- attendre de façon stérile, faire la queue, passer du temps dans les transports

3. *loisirs*

- se livrer à une activité de loisir, s'amuser, ne pas employer son temps à travailler

C. IDÉE DE DÉSINTÉRÊT

1. *faire ce qui ne plaît pas*

- faire un travail qui ne plaît pas, faire ou subir quelque chose qui n'apporte pas de plaisir, qui n'a pas d'importance, pas d'intérêt, qui ennue
- faire quelque chose qui n'apporte pas d'enrichissement culturel (artistique, social, politique)
- ne pas faire ce qu'on aime

2. *s'ennuyer, se renfermer*

- se renfermer sur soi, sur sa maison, sur son métier, être inutile aux autres
- ne penser à rien

D. MISE EN CAUSE DE L'EXPRESSION «PERDRE SON TEMPS»

- on ne perd pas son temps: on a besoin d'une pause
- on ne perd jamais son temps soi-même
- tout ou presque est temps perdu
- perdre son temps = avoir conscience de le perdre

APPENDICE D

SCORE COMPOSITE DES VARIABLES DÉPENDANTES:
MÉCONTENTEMENT (MEC), STRESS,
NE CRÉE PAS DE PROBLÈME (PDP)

Univariate Procedure¹

Variable=PDP Score Pas de Probleme

Moments

N	142	Sum Wgts	142
Mean	7.214789	Sum	1024.5
Std Dev	2.668039	Variance	7.118432
Skewness	-0.16364	Kurtosis	-0.0734
USS	8395.25	CSS	1003.699
CV	36.98014	Std Mean	0.223897
T:Mean=0	32.22372	Pr>|T|	0.0001
Num ^= 0	141	Num > 0	141
M(Sign)	70.5	Pr>=|M|	0.0001
Sgn Rank	5005.5	Pr>=|S|	0.0001
W:Normal	0.967258	Pr<W	0.0313

Quantiles (Def=5)

100% Max	13	99%	13
75% Q3	9	95%	12
50% Med	7	90%	10
25% Q1	5	10%	4
0% Min	0	5%	3
		1%	1
Range	13		
Q3-Q1	4		
Mode	8		

Extremes

Lowest	ID	Highest	ID
0(	2184)	12(	6381)
1(	6405)	13(	2082)
1(	2080)	13(	2138)
2(	6427)	13(	5365)
2(	2185)	13(	6384)

Missing Value	.
Count	7
% Count/Nobs	4.70

¹ Les données statistiques sont présentées conformément à leur sortie informatique, selon les modalités du progiciel SAS.

Univariate Procedure

Variable=PDP

Score Pas de Probleme

Stem	Leaf	#	Boxplot
13	0000	4	|
12			|
12	0000	4	|
11			|
11	000000	6	|
10			|
10	00000000000000	13	|
9			|
9	0000000000000000	14	+-----+
8			|
8	00000000000000000000000000000000	27	|
7	5	1	|
7	0000000000000000000000000000	24	*-----*
6			|
6	0000000000000000	13	|
5			|
5	0000000000000000	13	+-----+
4			|
4	0000000000	9	|
3			|
3	00000000	8	|
2			|
2	000	3	|
1			|
1	00	2	|
0			|
0	0	1	|

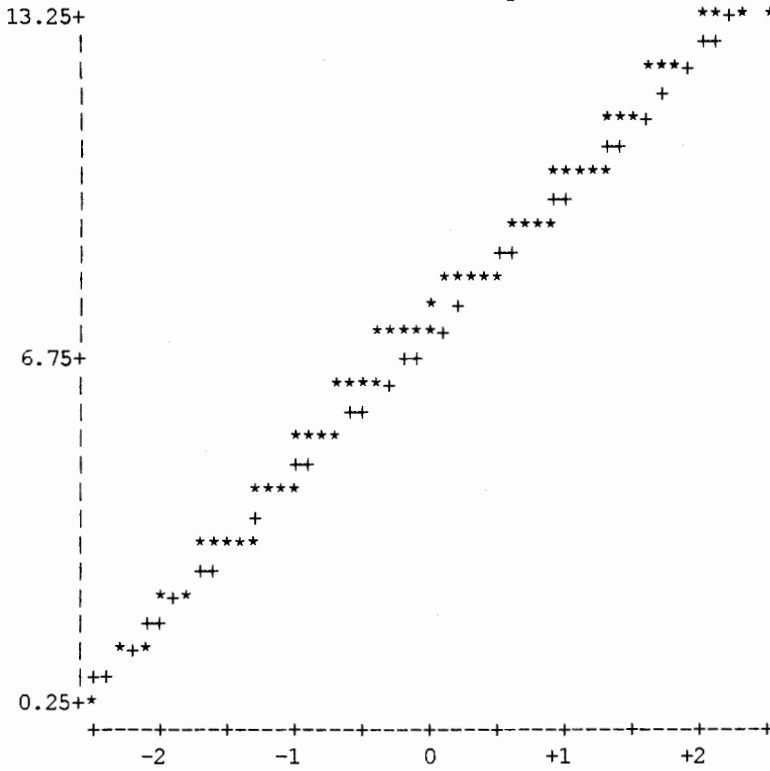
-----+

Univariate Procedure

Variable=PDP

Score Pas de Probleme

Normal Probability Plot



Frequency Table

Value	Count	Percents		Value	Count	Percents	
		Cell	Cum			Cell	Cum
0	1	0.7	0.7	7.5	1	0.7	52.1
1	2	1.4	2.1	8	27	19.0	71.1
2	3	2.1	4.2	9	14	9.9	81.0
3	8	5.6	9.9	10	13	9.2	90.1
4	9	6.3	16.2	11	6	4.2	94.4
5	13	9.2	25.4	12	4	2.8	97.2
6	13	9.2	34.5	13	4	2.8	100.0
7	24	16.9	51.4				

Univariate Procedure

Variable=STRESS Score de Stress

Moments

N	142	Sum Wgts	142
Mean	6.024648	Sum	855.5
Std Dev	2.766522	Variance	7.653643
Skewness	0.287865	Kurtosis	0.062106
USS	6233.25	CSS	1079.164
CV	45.92006	Std Mean	0.232161
T:Mean=0	25.95026	Pr>|T|	0.0001
Num ^= 0	141	Num > 0	141
M(Sign)	70.5	Pr>=|M|	0.0001
Sgn Rank	5005.5	Pr>=|S|	0.0001
W:Normal	0.966522	Pr<W	0.0258

Quantiles(Def=5)

100% Max	14	99%	13
75% Q3	8	95%	11
50% Med	6	90%	10
25% Q1	4	10%	2
0% Min	0	5%	2
		1%	1
Range	14		
Q3-Q1	4		
Mode	6		

Extremes

Lowest	ID	Highest	ID
0(	2081)	11(	6392)
1(	6384)	12(	6427)
1(	5365)	13(	2080)
1(	2162)	13(	6405)
1(	2138)	14(	2184)

Missing Value	.
Count	7
% Count/Nobs	4.70

Univariate Procedure

Variable=MEC Indice de Mecontentement

Moments

N	142	Sum Wgts	142
Mean	3.577465	Sum	508
Std Dev	1.859703	Variance	3.458496
Skewness	0.289794	Kurtosis	-0.61139
USS	2305	CSS	487.6479
CV	51.98383	Std Mean	0.156063
T:Mean=0	22.92324	Pr>|T|	0.0001
Num ^= 0	139	Num > 0	139
M(Sign)	69.5	Pr>=|M|	0.0001
Sgn Rank	4865	Pr>=|S|	0.0001
W:Normal	0.939199	Pr<W	0.0001

Quantiles (Def=5)

100% Max	8	99%	7.5
75% Q3	5	95%	7
50% Med	4	90%	6
25% Q1	2	10%	1
0% Min	0	5%	1
		1%	0
Range	8		
Q3-Q1	3		
Mode	4		

Extremes

Lowest	ID	Highest	ID
0(	6427)	7(	6387)
0(	2184)	7(	7454)
0(	2081)	7.5(	2132)
1(	7452)	7.5(	6412)
1(	6405)	8(	1074)

Missing Value

Count	7
% Count/Nobs	4.70

Univariate Procedure

Variable=MEC

Indice de Mecontentement

Frequency Table

Percents				Percents			
Value	Count	Cell	Cum	Value	Count	Cell	Cum
0	3	2.1	2.1	5	19	13.4	83.8
1	16	11.3	13.4	5.5	3	2.1	85.9
2	28	19.7	33.1	6	7	4.9	90.8
2.5	2	1.4	34.5	7	10	7.0	97.9
3	20	14.1	48.6	7.5	2	1.4	99.3
4	30	21.1	69.7	8	1	0.7	100.0
4.5	1	0.7	70.4				

Correlation Analysis

3 'VAR' Variables: PDP STRESS MEC

Simple Statistics

Variable	N	Mean	Std Dev	Median
PDP	142	7.214789	2.668039	7.000000
STRESS	142	6.024648	2.766522	6.000000
MEC	142	3.577465	1.859703	4.000000

Simple Statistics

Variable	Minimum	Maximum	Label
PDP	0	13.000000	Score Pas de Probleme
STRESS	0	14.000000	Score de Stress
MEC	0	8.000000	Indice de Mecontentement

Pearson Correlation Coefficients / Prob > |R| under Ho: Rho=0 / N = 142

	PDP	STRESS	MEC
PDP	1.00000	-0.75187	0.00448
Score Pas de Probleme	0.0	0.0001	0.9578
STRESS	-0.75187	1.00000	0.12438
Score de Stress	0.0001	0.0	0.1403
MEC	0.00448	0.12438	1.00000
Indice de Mecontentement	0.9578	0.1403	0.0

Spearman Correlation Coefficients / Prob > |R| under Ho: Rho=0 / N = 142

	PDP	STRESS	MEC
PDP	1.00000	-0.75864	-0.03712
Score Pas de Probleme	0.0	0.0001	0.6610
STRESS	-0.75864	1.00000	0.16182
Score de Stress	0.0001	0.0	0.0544
MEC	-0.03712	0.16182	1.00000
Indice de Mecontentement	0.6610	0.0544	0.0

APPENDICE E

DÉPOUILLEMENT DE Q73:
IDÉE DE PERTE DE TEMPS EN CLASSE

La question ouverte Q73 veut décrire la notion de «perte de temps» en classe afin de saisir dans quelle mesure les enseignants se réfèrent ou non à la conception rationnelle du temps prescrit. Le dépouillement des données fournies par 131 sujets (15 non-répondants; 3 sujets qui nient la situation, ne fournissant pas d'énoncés autrement signifiant) a permis de constituer sept catégories d'énoncés en référence à l'idée de «perte de temps» en classe. Ces catégories ont été validées par deux assistantes qui ont réciproquement vérifié l'accord des énoncés et des catégories. Ces catégories ont servi à l'analyse de la variance dans le but de vérifier leur influence sur les variables dépendantes. Voici les informations utiles à cette question.

L'analyse a permis de regrouper les énoncés sous trois thèmes, selon que le sujet fait référence à tel ou tel événement contraignant, lié de près ou de loin à l'idée de «perte de temps» en classe.

Thème 1: l'implication des **élèves** dans la «perte de temps» en classe

Sous ce thème, lié aux élèves, se retrouvent des énoncés qui tournent principalement autour de deux idées:

- L'idée d'EFFICACITÉ: pour l'enseignant, la «perte de temps» signifie que le travail prévu, demandé, en lien avec les objectifs spécifiques d'apprentissage n'est pas fait; ou, qu'il n'y a pas d'apprentissage tout simplement: *«Tout ce qui n'a pas rapport avec la matière»*.
- L'idée de PRODUCTIVITÉ: pour l'enseignant, la «perte de temps» signifie que du travail ne se fait pas actuellement, que des élèves ne produisent pas, qu'ils ne font rien, en regard du travail à faire pris globalement: *«En fin de période, lorsque l'élève a hâte de partir et ne travaille plus 10 minutes avant la fin de cours»*.

Thème 2: l'implication de l'**enseignant** dans la «perte de temps» en classe

Sous ce thème, directement lié à l'enseignant lui-même, se retrouvent des énoncés qui tournent autour de trois idées:

- L'idée de RÉGULARISATION: pour l'enseignant, la «perte de temps» signifie que lui-même pose toutes sortes de gestes en relation avec son enseignement, qui l'obligent à contrôler le groupe, à le surveiller, à s'assurer de l'attention de tous et chacun des élèves face à l'activité en cours: arrêter, attendre, répéter les consignes, redonner les explications, repérer les élèves distraits et les avertir, rappeler à l'ordre, reprendre des notions et des objectifs, etc. Ces énoncés comportent souvent une connotation de rythme interrompu, d'inattention des élèves, de fréquence des interventions obligées, de désagrément, d'inutilité et de lassitude:

«Perdre du temps à répéter les consignes, à attendre que les élèves répondent aux consignes, (ouvrir un manuel, commencer un travail), à répéter les explications parce que les élèves n'ont pas écouté, ou parce qu'ils étaient absents et surtout parce qu'ils n'ont pas fait leurs devoirs à la maison».

- L'idée de DISCIPLINE: pour l'enseignant, la «perte de temps» signifie qu'il doit faire des interventions verbales (ou non) ou autres visant à obtenir le silence, le calme, à niveler les «problèmes» de discipline, à imposer l'ordre et le silence: réprimandes, discussions, argumentations, sanctions: *«Attendre le retour au calme à cause de 2-3 mémères lors de changements d'activités: avoir à faire de la grosse discipline lorsqu'un élève est impoli».*
- L'idée d'UTILITÉ: pour l'enseignant, la «perte de temps» signifie qu'il effectue des tâches à caractère bureaucratique, clérical, qui sont perçues comme des contraintes qui n'apportent rien à la réalisation de l'enseignement: contrôle des présences, des devoirs, des ressources, du matériel requis, etc.: *«Prendre 15 minutes à chaque cours pour contrôler des devoirs non faits.-Contrôler des punitions données aux élèves indisciplinés».*

Thème 3: l'implication de l'**institution** dans la «perte de temps» en classe

- L'idée d'AUTONOMIE: pour l'enseignant, la «perte de temps» signifie que toutes sortes d'événements qui relèvent de l'école ou de l'extérieur de l'école, caractérisés par le fait qu'ils sont hors de son contrôle, contraignent la démarche en cours dans sa classe: *«Tout dérangement qui empêche de compléter le travail prévu à la période et qu'on a aucun contrôle sur ce moment perdu»*.

En somme, trois des catégories d'énoncés renvoient à des constats de la part de l'enseignant à l'effet que du temps se «perd» contraignant ainsi l'efficacité et la productivité attendues de la part de l'institution, et l'autonomie attendue de la part de l'enseignant.

Puis, trois catégories renvoient à des pratiques de l'enseignant, dont deux revêtent un caractère plus ou moins coercitif, dirigées vers les élèves, irritantes pour l'enseignant, visant l'organisation et la réorganisation du temps des activités. Il s'agit de l'idée de la régularisation des comportements et des attitudes des élèves, et de discipline de leurs comportements perturbants. La troisième catégorie comprend des pratiques qui n'ont aucune utilité quant à l'enseignement en cours.