



HAL
open science

Sphères privée et professionnelle chez les enseignants du premier degré : comment priorisent-ils ?

Amélie Lezeau

► To cite this version:

Amélie Lezeau. Sphères privée et professionnelle chez les enseignants du premier degré : comment priorisent-ils ?. *Initio*, 2019, 7 (1), pp.64-82. hal-02970327

HAL Id: hal-02970327

<https://hal.science/hal-02970327>

Submitted on 18 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Sphères privée et professionnelle chez les enseignants du premier degré : comment priorisent-ils ?

Amélie Lezeau

Candidate au doctorat en sciences de l'éducation
IREDU, Université de Bourgogne Franche-Comté (France)

Résumé

Être enseignant dans le premier degré semble loin de permettre une conciliation des vies privée et professionnelle aussi confortable que celle qui est véhiculée dans les représentations collectives. Pour déconstruire cette croyance donnant les enseignants comme « privilégiés », cette contribution se propose, à partir de données empiriques (sondage en ligne affichant 21642 répondants), de rendre compte, dans un premier temps, de la façon dont les enseignants du premier degré parviennent à prioriser l'une ou l'autre des deux sphères privée ou professionnelle, puis, dans un second temps, de mettre en exergue les raisons qui ont agi comme moyen de revalorisation, notamment lorsque le sens de priorité fait valoir la sphère privée au détriment de la sphère professionnelle. Inscrits dans le champ du conflit temporel travail-famille, les résultats quantitatifs obtenus, par la faible fréquence des ajustements en faveur de la sphère privée, par leur faible volume horaire et par la gravité des motifs d'ajustement invoqués, témoignent des difficultés des enseignants à concilier emploi et famille.

Mots-clés

Enseignants du premier degré / Conciliation vie professionnelle et vie privée / Motif de revalorisation

Private and professional lives among primary teachers: how they prioritize?

Being a teacher in primary school seems far from allowing the articulation of work and private life in such a comfortable manner as seen in collective beliefs. In order to deconstruct the belief considering teachers as privileged, this contribution proposes, based on empirical results (an online survey with 21,642 responses), to report, first, how primary teachers prioritize their private or professional lives. Second, this paper highlights the reasons which lead them to favour one of the two fields, notably when priority is given to private life at the expense of professional life. Referring to the issue of work-family conciliation, the quantitative results show that teachers have difficulty in conciliating work and family. This can be seen from the low frequency of adjustments in favour of the private sphere, as well as from the small hourly amount and the limited motives for these kinds of adjustments.

Keywords

Primary teachers/ Articulation of work and private life/ Adjustment motive

Introduction

Depuis quelques années s'observe, au sein du secteur éducatif, une montée des attentes institutionnelles. Ces dernières, se faisant plus prégnantes et plus explicites, font peser sur les enseignants des contraintes professionnelles plus fortes. C'est notamment le cas dans le contexte français où de nombreuses transformations ont emprunté au secteur privé des techniques et des outils de gestion visant la « performance » de l'Éducation nationale dans le cadre de la Loi organique relative aux Lois de Finances (2001) et de la Révision générale des Politiques publiques (2007). Les principes de redevabilité, d'efficience et de rentabilité ont fait leur apparition, notamment depuis la loi d'orientation de 1989, identifiée par Aebischer comme un tournant vers l'inscription du secteur éducatif dans le nouveau management public (NMP) par la « promotion d'un discours managérial et [...] de pratiques de "bonne gestion publique" » (2012, p. 2). Dès lors, les enseignants semblent davantage contraints par leur sphère professionnelle.

Parallèlement, les réformes institutionnelles qui régissent le temps de travail des enseignants n'ont pas évolué en conséquence, en leur permettant de répondre à ces « nouvelles » exigences, grâce à un accroissement institutionnellement reconnu de leur sphère professionnelle et récemment préconisé dans le rapport Longuet. Les temporalités enseignantes sont restées constantes depuis 1953 ; et elles ont même participé, au lieu de s'accroître, à rendre les enseignants de plus en plus « disponibles » aux nécessités professionnelles qui se présentent à eux, par l'adoption de deux nouvelles formes de gestion temporelles. D'une part, le temps de service des enseignants est toujours plus annualisé¹, ce qui rend difficile la gestion comptable de ses volumes horaires sur une année scolaire. D'autre part, sont apparus depuis la territorialisation opérée avec les décrets Peillon (2013) et Hamon (2014), des quotas horaires, comme c'est le cas du travail en équipe, qui est défini sous forme de 24 heures « forfaitaires », mais pour lequel il n'est pas exclu de dépasser ce volume horaire. Tout cela a pour effet d'ouvrir ce temps de travail en fonction de la demande, celle-ci se faisant toujours plus croissante, sans assurer aux enseignants une délimitation claire de leur activité professionnelle, bien au contraire.

La question de l'ajustement est ainsi apparue comme une clé de lecture pertinente des enjeux de la profession. Les enseignants, confrontés à une charge de travail davantage rythmée par une attente de résultats et une annualisation de leur temps de travail, synonyme de disponibilité, semblent contraints (sans reconnaissance institutionnelle) d'agrandir leur sphère professionnelle, y compris de manière ponctuelle, en empruntant de nouvelles temporalités à leur sphère privée (Pailhé et Solaz, 2010). Ainsi, la répartition de leurs temps privé et professionnel serait laissée à l'initiative de l'emploi (Tremblay, 2016). En privilégiant une approche gestionnaire de la conciliation travail-famille afin de rendre compte des tensions, voire des déséquilibres, qui traversent le groupe professionnel enseignant, nous nous sommes donc proposé de remettre en question la croyance qui donne habituellement les enseignants comme un groupe professionnel « privilégié ».

¹ De 30 heures hebdomadaires devant élèves, les enseignants sont passés successivement à 27 h hebdomadaires + 3 h de perfectionnement (Arrêté 1er août 1969), puis 26 h devant élèves + 36 h annualisées (Décret n° 91-41 du 14 janvier 1991), et enfin, 24 h d'enseignement et 108 h annualisées (décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008).

Pour ce faire, cette contribution se propose, à partir de données empiriques (sondage en ligne réalisé entre janvier et février 2017, affichant 21 642 répondants) de rendre compte, dans un premier temps, de la façon dont les enseignants du premier degré parviennent à prioriser l'une ou l'autre des deux sphères privée ou professionnelle, et cela, sur les trois temps primordiaux qui rythment la journée de travail d'un enseignant : avant la classe, pendant la pause méridienne et après la classe. C'est la réalité de la domination d'une des deux sphères sur l'autre qui sera ici appréhendée par le sens réel de conciliation. Puis, dans un second temps, cette contribution met en exergue les raisons qui ont agi comme moyen de revalorisation, notamment lorsque le sens de priorité fait valoir la sphère privée au détriment de la sphère professionnelle.

Recension des écrits

Le brouillage des frontières

Si le rapport au travail s'est modifié au cours des dernières décennies, passant progressivement « d'une dépense physique de force » (Bidet, 2011, p. 2) à une activité où interviennent compétences informatiques et interactionnelles, la définition des frontières du travail se sont tout autant estompées par l'effacement des critères qui les définissaient habituellement. La littérature existante témoigne à de nombreuses reprises du brouillage et de l'imbrication plus forte des frontières entre sphère professionnelle et sphère privée (Descaries et Corbeil, 1994 ; Paquet et Najem, 2005), qu'elle décrit comme un fait marquant de notre société actuelle, tout en mettant en valeur les motifs de brouillage qui opèrent entre les différents temps sociaux des travailleurs. L'un des premiers motifs de brouillage passe par la disparition progressive de l'antagonisme habituellement réalisé avec le hors-travail. Avec le développement de la formation tout au long de la vie et la diffusion du champ « éducatif », il n'est plus aussi aisé de séparer les activités travaillées des activités relevant du loisir par le seul critère de l'apprentissage ou du développement de compétences (Rauch, 2001). Un second motif de brouillage tient aux dernières mutations qui sont survenues dans les sphères privée et professionnelle et qui ont conduit à réactiver la question des frontières autour d'un enjeu de conflit, favorable à l'étalement des activités respectives. Côté vie privée, les modifications des structures familiales (familles recomposées, biactives, monoparentales, voir Mercure, 2001), la participation croissante des femmes en emploi et la progression de l'activité féminine ont constitué autant de changements qui ont œuvré à une imposition plus forte et grandissante des exigences des temps dits « sociaux » (soit consacrés aux obligations parentales et familiales, voir Tremblay, 2005), et plus largement « privés ». Mais un parallèle peut également être effectué du côté du marché du travail, où les évolutions structurelles ont conduit les employés à répondre de plus en plus aux nouvelles exigences du travail (Bezès et Demazière, 2011), et à le faire de manière plus rapide tout en étant confrontés à des ruptures professionnelles. Cela s'applique à la profession enseignante. « La volonté politique d'une plus grande efficacité du système et d'une rationalisation du travail enseignant par sa professionnalisation a donné lieu à des réformes concourant à la déstabilisation des repères professionnels » (Lantheaume, 2008, p. 49). Tout cela a créé un contexte où les évolutions individuelles des deux sphères (transformations de l'emploi et des familles) ont amené au questionnement sur la gestion de la conciliation travail-famille, et surtout au recours, par les professionnels, à des ajustements dans le but de faire perdurer l'équilibre entre les deux sphères.

Le conflit travail-famille

C'est donc dans la théorie du conflit des rôles travail-famille que s'inscrit pleinement cette recherche. Cette théorie (Katz et Kahn, 1966) renvoie aux pressions qui œuvrent simultanément et surtout de manière opposée entre la sphère privée et celle du travail, c'est-à-dire lorsque les professionnels éprouvent des difficultés à participer à leur rôle familial ou à leur rôle professionnel à cause de leur participation à l'autre rôle. Le franchissement de certaines limites spatiales et temporelles a déjà fait l'objet de recherches. Elles laissent apparaître des débordements de l'une des deux sphères et de ses exigences dans l'autre et rappellent l'existence d'un conflit pouvant être bidirectionnel (Lourel et Mabire, 2002). Le travail peut, lorsqu'il dépasse le cadrage réglementaire par des heures supplémentaires ou d'apport du travail au domicile, investir le champ privé (organisation de type travail □ famille) ; et inversement, lorsque les obligations familiales, comme la maladie des enfants, surgissent dans la sphère professionnelle (organisation de type famille □ travail). Les formes de débordements sont diverses : cela passe par les multiples fonctionnalités des TIC — qui viennent brouiller les espace-temps dans lesquels étaient habituellement segmentées les différentes sphères (Vendramin et Valenduc, 2013) —, la mise en place du télétravail (Ruiller, Dumas et Chédotel, 2017), la dérégulation des horaires — ces derniers pouvant fluctuer de manière quotidienne afin de répondre à la demande des clients —, la demande de flexibilité accrue, les nouvelles exigences managériales (Boussard, Demazière et Milburn, 2010). Le plus souvent, c'est l'intégration du travail dans la vie personnelle qui prime (Matthews, Bernes-Farrek et Bulger, 2010), soit les débordements de la sphère professionnelle dans la sphère privée. D'après les données de Frone, Russel et Cooper (2012), le conflit travail-famille serait d'ailleurs ressenti trois fois plus souvent que le conflit inverse, famille-travail.

De nombreux groupes professionnels, comme les avocats, les aides-soignants, les éleveurs laitiers, ont déjà fait l'objet de ce type de travaux de recherches. Ces derniers interrogent l'augmentation des débordements du travail sur la sphère privée et mettent en garde contre les effets, notamment de fatigue et de stress lié à ces nouvelles contraintes (Greenan, Hamon-Cholet, Moatty et Rosanvallon, 2012 ; Klein et Ratier, 2012). Selon le modèle fondateur de Greenhaus et Beutell (1985), les difficultés des professionnels établies dans le conflit travail-famille peuvent être de trois formes possibles. La première, le conflit de tension, provient de la création par l'un des deux rôles d'un stress ou d'une tension chez l'individu, l'empêchant de remplir pleinement son second rôle. La seconde forme est celle qui lie l'individu à des normes comportementales qui se révèlent incompatibles avec les normes requises pour l'autre rôle (Carlson, Kacmar et Williams, 2000). Enfin, la dernière forme est celle qui nous intéresse ici. Il s'agit du conflit de temps. Celui-ci repose sur le fait que consacrer du temps à des activités relevant d'un des deux rôles, prive en retour le second rôle de cette même temporalité. Et cela, peut même aller plus loin selon Greenhaus et Beutell, puisqu'ils identifient derrière ce conflit de temps, des répercussions plus larges comme une augmentation du stress et des pressions ressenties, voire une impossibilité physique à accomplir le second rôle.

Connaissances limitées du travail enseignant

Concernant les enseignants du premier degré, la question des frontières entre les différents temps sociaux, faiblement investie par les travaux scientifiques, reste un angle mort. Dans les représentations collectives, être enseignant dans le premier degré est très souvent associé au fait d'occuper une profession aux faibles exigences temporelles. Le rythme de travail et les

vacances constituent la troisième raison avancée par les étudiants pour s'orienter vers le professorat des écoles, et cela de manière constante depuis 2001 (Harris, 2016). Les temporalités de cette activité professionnelle laissent souvent à penser que la gestion des vies privée et professionnelle y est plus aisée que dans d'autres professions. Les obligations réglementaires de service (ORS) des enseignants sont ignorées de la société et des membres des autres professions, qui perçoivent souvent les enseignants comme « privilégiés », précisément du fait du faible temps de travail qu'ils associent à cette profession. Pourtant, les normes relatives à l'activité des professionnels devant élèves, la plus visible du métier, ne couvrent leurs temporalités que de manière partielle. Ces temporalités ont été décomposées par Lantheaume (2008) de la manière suivante : le « travail posté », le travail « contraint périphérique », le travail « contraint libre » ou le « travail libre ». Or, la charge représentée par les obligations dont doivent s'acquitter les enseignants, qualifiées de « puits sans fond » par les auteurs précités (Hélou et Lantheaume, 2007), est sous-estimée par l'institution autant qu'elle l'est dans les représentations communes. Les ORS (définies par le décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008) ne délimitent pas uniquement le temps de classe, elles déterminent également une partie du temps hors enseignement : aux 24 heures hebdomadaires effectuées auprès des élèves, qui correspondent au temps le plus socialement visible, s'ajoutent trois heures hebdomadaires en moyenne, soit 108 heures de service annualisées. Ces dernières sont consacrées à l'exécution de missions complémentaires à l'enseignement, comme l'identification des besoins des enfants, les actions de formation continue, les conseils d'école, etc., mais pour certaines, le cadrage ne les définit que de manière forfaitaire. C'est le cas des 24 heures annuelles allouées au travail en équipe et au relationnel aux parents, qui s'apparentent davantage à un quota horaire minimum à effectuer plus qu'à une limite temporelle. Ainsi, des normes relatives à l'activité des professionnels existent, mais elles ne couvrent leurs temporalités que de manière partielle. En se basant sur la catégorisation effectuée par Lantheaume, on s'aperçoit que les ORS définissent le temps de « travail posté » et une partie du travail « contraint périphérique », mais ne quantifient en rien le travail « contraint libre » ou le « travail libre ». Pour trois des quatre temps qui composent l'activité enseignante, les ORS ne constituent pas un cadre de référence exhaustif. On s'aperçoit donc que les exigences temporelles de ce groupe tendent à être minimisées dans les textes comme dans les représentations collectives.

De même, l'adoption de la nouvelle gestion publique (NGP) a des conséquences sur le contenu de l'activité professionnelle des employés du service public (Bezès et Demazière, 2011), dont les enseignants (Lessard, 2000 ; Maroy, 2006 ; Van Zanten, 2014) et les enseignants-chercheurs (Aït Ali et Rouch, 2013), et plus particulièrement sur la part croissante de certaines missions liées à l'apparition de nouvelles responsabilités (Schratz, 2001 ; Eyraud, 2011 ; Sebai, 2015 ; Lantheaume, 2005) et injonctions administratives (Dahan et Mangematin, 2010 ; Millet, Oget et Sonnta, 2015) ; mais il apparaît également qu'elle semble affecter l'articulation de leurs temps sociaux par un accroissement des durées de travail (surcharge temporelle, surcroît d'activités invisibles). La prise en charge de groupes d'élèves en dehors des 24 heures hebdomadaires de présence du groupe-classe, l'instauration de suivi individualisé et personnalisé couplé à la reconnaissance des besoins de chacun (loi du Handicap, 2005), la diversification des partenaires qui gravitent autour de l'École sont autant de tâches qui diversifient leur activité et exigent des enseignants de se dégager des nouvelles temporalités de travail. Ces dernières, n'étant pas, ou partiellement, prévues par l'institution dans le cadre des 108 heures annualisées, conduisent le plus souvent le

professionnel enseignant à se trouver « disponible » pour assurer ces tâches supplémentaires qui répondent à des besoins immédiats du terrain. Dans quelle mesure, par exemple, un enseignant peut-il refuser une demande d'entrevue par des parents d'élèves en cours d'année scolaire, sous prétexte qu'il aurait atteint son quota de 24 heures de temps concertation avec les parents comme défini dans les ORS ?

L'intérêt central de cette approche repose sur l'idée que, contrairement aux représentations courantes, ce groupe professionnel doit, lui aussi, gérer les frontières qui existent entre vie privée et vie professionnelle et jongler entre les temps et les espaces à partir de pratiques d'ajustement. Il est vrai que les caractéristiques horaires de cette profession (horaires typiques, réguliers et non flexibles) n'appellent pas immédiatement à traiter cette question, au même titre que la perception extérieure de cette activité professionnelle par la société, qui se limite bien souvent à une simple considération de son activité visible, soit en présence des élèves.

Objectifs de l'étude

Ainsi, cet article se propose d'éprouver la manière dont est considérée la profession enseignante dans les représentations collectives sur la question de la conciliation travail-famille. Celle-ci apparaît pour plusieurs raisons et à de nombreuses reprises comme facilitante dans la gestion et la répartition des différents temps sociaux du personnel enseignant. Elle semble par conséquent peu conflictuelle dans l'agencement des sphères professionnelle/privée des individus. Les contraintes professionnelles apparentes semblent faibles et peu contraignantes, que ce soit sur le plan du temps de travail visible (24 heures hebdomadaires) ou de régularité des horaires, cette profession présenterait l'avantage pour ses professionnels de pouvoir accorder une place dominante à leur sphère privée et ses exigences. Il se dessine alors, un sentiment général d'une conciliation aisée, où l'articulation de type famille-travail prévaudrait. À cet égard, nous émettrons trois hypothèses concourant à l'établissement d'une conciliation en faveur de la sphère privée, particulièrement aisée chez ce groupe professionnel particulier.

H1 : Les ajustements effectués par les enseignants du premier degré sont le plus souvent en faveur de la sphère privée : ils répondent régulièrement à leurs exigences familiales et privées dès qu'ils ne se trouvent pas en situation d'enseignement/apprentissage avec les élèves.

H2: Le recours à ces ajustements privilégiant la sphère privée est fréquent et opéré pour des plages horaires conséquentes : la partie uniquement visible de l'activité d'enseignant offrirait de larges temporalités qu'il est possible de dédier à la sphère privée.

H3 : Les motifs d'ajustements famille-travail sont faiblement motivés, puisque les ajustements en faveur de la sphère privée sont récurrents et dominants face aux faibles exigences de la profession.

Ces hypothèses se veulent volontairement modestes. Elles sont principalement là afin d'apporter une nouvelle visibilité organisationnelle du groupe professionnel enseignant. Peu de travaux se sont jusqu'ici penchés sur la conciliation travail/famille des enseignants du premier degré, y compris sur leurs habitudes — voire leurs capacités — à prioriser l'une ou l'autre des deux sphères, ou la caractérisation des motifs de revalorisation mobilisés. Ces

éléments ont pourtant toute leur importance, notamment, si nous les considérons à travers l'hyper féminisation et l'ancienneté, qui sont deux points de référence essentiels de la profession.

En effet, la population enseignante, du premier degré et du secteur public, affiche un taux de féminisation qui dépasse les 83 % (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2017). Mais voilà, il ne suffit pas qu'une profession affiche un tel déséquilibre des genres pour considérer cela comme un indicateur de conciliation aisée. Certes, cette profession semble permettre une synchronisation des horaires de travail avec les horaires de scolarisation des propres enfants des enseignants, mais par ailleurs, certaines recherches montrent également que les conflits sont considérés comme étant plus importants chez les femmes (Etzion et Baylin, 1994), en raison des rôles sociaux et du partage inégal des responsabilités familiales et domestiques au sein du couple (Belghiti-Mahut, 2015) et d'une réaction différente des deux sexes face à leur statut professionnel (Beja, 2012). Les femmes sont alors plus susceptibles d'utiliser des ajustements dans leurs contraintes temporelles, ce qui pourrait apparaître dans leur agencement temporel par le fait de condenser leur activité. D'ailleurs, à long terme, ces agencements se révèlent très coûteux, par leur récurrence et leur durabilité, et ils posent un défi particulier pour l'équilibre entre santé au travail et égalité professionnelle (Messing, 2009), notamment par la considération de l'enjeu du maintien des femmes en emploi dans une profession majoritairement occupée par les femmes (Baudry et Fillion, 2014). À cela, s'ajoute le constat chiffré d'une multiplication du nombre de démissions chez les professeurs des écoles depuis 2012. Le taux de démission connaît une progression en hausse. Si elle est davantage marquée chez les professeurs stagiaires (1,82 %) et donc facilement assimilable à la dureté de la première année de formation qui allie prises de classe et attendus universitaires, elle reste toutefois très importante chez les enseignants affichant plus d'ancienneté (1,21 %) qui soulignent majoritairement, à 64 %, que la réalité du terrain présente un décalage en matière d'implication dans leur vie privée (Rapport Harris, 2013).

Recueil et méthodologie

Les participants de l'étude sont 21 642 enseignants du premier degré qui enseignent dans des établissements publics du territoire français. Les caractéristiques de cet échantillon sont distribuées de manière très similaire aux données connues de la population mère (DEPP, 2017), notamment dans la répartition des genres qui constitue une spécificité marquée de cette profession. L'échantillon se répartit entre 85,75 % de femmes et 14,25 % d'hommes, pour 83,4 % de femmes dans les données nationales du groupe professionnel. En ce qui concerne les caractéristiques professionnelles, notre échantillon avoisine la même proportion des quotités de service (14,31 % occupent leurs fonctions à temps partiel pour 11,7 % à l'échelle nationale, hommes et femmes confondus). Toutefois, une différence importante d'échantillonnage est à noter dans la surreprésentation des enseignants assumant des fonctions de direction (34,82 %). Même si aucune donnée officielle n'existe, elle serait estimée aux alentours de 14 %. Cet écart peut avoir une incidence sur le poids des charges administratives. Pour les caractéristiques sociofamiliales, l'ensemble de nos individus est en moyenne âgé de 43,4 ans contre 41,9 pour la population mère.

Le sondage sur lequel s'appuie cette étude, a été effectué, par questionnaire en ligne, entre janvier et février 2017. Il s'est effectué en deux temps. Une première invitation initiale a été

adressée aux directeurs et directrices des établissements scolaires publics du premier degré sur le territoire national. Ils avaient ensuite la charge de transférer, en cascade, cette invitation à l'ensemble des équipes enseignantes de leur école via les messageries professionnelles. Cette manière de procéder explique notre surreprésentation d'enseignants assumant des fonctions de direction. De plus, les données recueillies portent sur un ensemble très large de thématiques, allant de la satisfaction professionnelle, en passant par la perception de l'évolution de la profession, jusqu'à la caractérisation des fonctions enseignantes. Celles qui sont présentées ici, au moyen d'une analyse descriptive, sont relatives aux réalités organisationnelles employées au quotidien par les enseignants, sur trois temps particuliers de leur journée, et illustrent les motifs mobilisés afin de justifier de ces réalités organisationnelles.

Résultats

Les enseignants ont été interrogés sur trois temps marquants de leur semaine de travail : la pause méridienne, le temps du soir après la classe et les week-ends. Ces temps sortent du cadrage institutionnel et des activités visibles (Décret du 30 juillet 2008), ce qui laisse la possibilité aux professionnels de s'organiser comme ils le souhaitent (en dehors des obligations réglementaires de service imposées comme les temps de concertation) et de revaloriser librement l'une ou l'autre des deux sphères en fonction de leur poste et de leurs contraintes familiales et privées. Toutefois, les ajustements en faveur de la sphère professionnelle sont toujours les plus représentés.

Les témoignages recueillis dans le questionnaire en ligne laissent apparaître que les deux formes d'ajustements sont employées chez les enseignants du premier degré. Ils recourent à des ajustements en faveur de la sphère privée (conflit de type vie privée → professionnelle) comme à des ajustements en faveur de la sphère professionnelle (de type professionnelle → privée, voir Lourel et Mabire, 2008). Cependant, ils le font dans des proportions asymétriques. Le sens de conciliation privilégie majoritairement la sphère professionnelle plus que la sphère privée, même si certains groupes mineurs parviennent à favoriser leur sphère privée. Cela invalide notre première hypothèse, selon laquelle chez ce groupe professionnel particulier, les ajustements seraient plus fréquemment effectués en faveur de la sphère privée, comme le laisse entendre le discours commun. Contrairement aux représentations courantes qui donnent habituellement ce groupe professionnel comme bien « loti », car possédant des horaires de travail *fixes*, les enseignants du premier degré ont également des difficultés dans la gestion de l'interface vie privée/professionnelle et doivent « jongler » entre les temps et les espaces à partir de pratiques, disons même de stratégies d'ajustement. Les rapports observés vont même jusqu'à dépasser les données de Frone, Russel et Cooper (1992) qui établissent un rapport de trois entre les deux sens de conciliation.

Les temporalités comme outils organisationnels

Sur l'ensemble des temporalités observées, qu'elles soient journalières ou hebdomadaires, l'activité professionnelle constitue le mode d'organisation dominant chez les enseignants interrogés. Cependant, leur degré d'utilisation comme outil organisationnel du « travail hors travail » (Goussard et Tiffon, 2016), entendu ici comme sortant de la présence des élèves, diffère.

Tableau 1 : Répartition des enseignants en fonction de leurs habitudes organisationnelles de travail

Vous avez l'habitude de...	Décompte	Pourcentage
• Durant la pause méridienne		
<i>Ne jamais travailler</i>	674	3,11 %
<i>Travailler moins d'une heure</i>	5 548	25,64 %
<i>Travailler plus d'une heure</i>	7 252	33,51 %
<i>Travailler la quasi-totalité de la pause méridienne</i>	8 168	37,74 %
• À la fin du temps de classe		
<i>Travailler moins de 2 heures</i>	6 087	31,54 %
<i>Travailler entre 2 heures et 4 heures</i>	11 998	62,18 %
<i>Travailler plus de 4 heures</i>	1 211	6,28 %
• Durant les fins de semaine		
<i>Ne jamais travailler le samedi</i>	2 403	11,10 %
<i>Ne jamais travailler le dimanche</i>	1 365	6,31 %
<i>Ne jamais travailler le samedi et le dimanche</i>	655	3,03 %
<i>Travailler indifféremment des jours (samedi et dimanche)</i>	17 219	79,56 %
<u>Volume horaire de la fin de semaine</u>		
<i>Travailler moins de 5 heures</i>	9 003	41,60 %
<i>Travailler entre 5 et 10 heures</i>	9 991	46,16 %
<i>Travailler plus de 10 heures</i>	1 601	7,40 %
<i>Non renseigné</i>	392	1,81 %

La pause méridienne apparaît clairement comme un outil central utilisé par les enseignants en faveur de l'activité professionnelle. 96,89 % des enseignants interrogés déclarent avoir l'habitude d'avoir une activité professionnelle sur ce temps-là, quand 71,25 % d'entre eux déclarent travailler plus de la moitié de leur pause méridienne (plus d'une heure, voire la quasi-totalité). Il est à noter que sa durée légale ne pouvant être inférieure à 1 heure 30 (Article D. 521-10 du code de l'Éducation), cela en fait un temps majoritairement mis au profit de la sphère professionnelle chez les individus interrogés. Ce temps du midi est un temps capital pour les enseignants. Il est réellement propice à l'activité professionnelle des enseignants, qui, libérés de leurs devoirs familiaux, s'engagent pleinement dans leur activité professionnelle. Ils cherchent à rentabiliser et optimiser ce temps de travail.

Cela se répète à la fin du temps de classe, soit après le second temps d'enseignement de la journée. Les enseignants déclarent tous avoir une activité professionnelle, mais celle-ci varie en fonction du volume horaire qu'ils y consacrent. L'observation la plus marquante montre que 62,18 % de la population interrogée travaille entre 2 heures et 4 heures après le départ des élèves. Cette temporalité ajoute l'équivalent d'une troisième prise de classe, dans la même journée de travail, excepté que son existence est bien souvent invisible dans les représentations collectives.

Enfin, le temps du week-end n'est également pas exempt d'activité professionnelle. Le constat d'une intrusion de l'activité professionnelle le samedi et le dimanche, pour 79,56 % d'entre eux, corrobore l'affaiblissement des frontières travail-privé.

Les ajustements qui revalorisent de manière exclusive la sphère privée ne sont employés que partiellement sur une des deux journées du week-end dans 17,41 % des cas : les enseignants déclarent ne jamais travailler le samedi (11,10 %) ou ne jamais travailler le dimanche (6,31 %). La coupure professionnelle opérée sur la journée du samedi semble plus fortement empruntée par les enseignants. Il est possible de penser qu'elle sert à établir une réelle césure avec la semaine qui vient de s'écouler, ou à se libérer pour différentes activités qui ne peuvent être programmées que le samedi, comme les loisirs personnels, les activités des enfants, les rendez-vous administratifs ou médicaux, etc.

Le premier constat pouvant être établi est celui d'une organisation basée largement en faveur de l'activité professionnelle. Cela corrobore l'existence d'un conflit travail → famille qui serait plus prégnant que celui de type famille → travail. Sur les trois temps sur lesquels les enseignants se sont prononcés, ils reconnaissent, pour leur plus grand nombre, avoir une activité professionnelle, et qui est une activité professionnelle assez conséquente. Chaque fois que des ajustements existent en faveur de la sphère privée sur des temps considérés comme hors travail, ils ne concernent qu'un faible pourcentage des enseignants interrogés. Ces individus présentent d'ailleurs des caractéristiques sociales et professionnelles particulières, même si nous n'avons pas établi ici de corrélation. Les hommes ont tendance à davantage scinder leurs deux sphères du lundi au vendredi, au même titre que les enseignants les plus avancés dans la grille indiciaire. Le sexe et l'ancienneté semblent se constituer en caractéristiques explicatives d'ajustements plus forts en faveur de la sphère privée.

Des disparités d'ajustements selon le genre et l'ancienneté

Au sein d'une même profession, des différences s'observent entre les professionnels. Elles reposent à la fois sur le sexe des individus, les hommes bénéficiant souvent d'un avancement salarial et d'un positionnement hiérarchique plus favorable que les femmes, et à la fois sur l'ancienneté des individus, les plus anciens comptabilisant des avantages supplémentaires (matériels et organisationnels). Ces deux caractéristiques se montrent également influentes dans la question des ajustements des sphères professionnelle/privée chez les enseignants du premier degré.

D'abord, parmi les 674 enseignants qui déclarent ne jamais travailler durant la coupure du midi, 25,37 % sont des hommes (contre 14,25 % dans l'échantillon initial). Ce pourcentage croit encore, lors de l'étude des 3,03 % des enseignants qui déclarent ne jamais travailler ni le samedi, ni le dimanche, puisque cet ajustement marqué en faveur de la sphère privée, est employé à nouveau pour 27,79 % par les hommes. À l'inverse des enseignantes, les enseignants manifestent une plus grande habitude à cloisonner leurs deux sphères, notamment sur deux temps organisationnels fortement empruntés dans l'échantillon total pour le travail hors la classe.

En ce qui concerne l'ancienneté des professionnels, elle joue de plusieurs manières sur la préservation de temps hors la classe sans activité professionnelle. Les enseignants les plus élevés, au moins 8 sur 11 dans la grille indiciaire, sont 84,72 % à déclarer ne jamais avoir

d'activité professionnelle durant la pause méridienne (dont 20,77 % ayant déjà accédé à la Hors-Classe). À l'inverse, les enseignants qui déclarent travailler la *quasi-totalité de la pause méridienne* se situent pour 76,00 % d'entre eux entre l'échelon 6 et l'échelon 10. Tous les autres échelons étant minoritairement représentés, cela nous conduit à penser que, plus que l'avancement dans la grille indiciaire, c'est la titularisation sur un poste qui conduit les enseignants à davantage travailler sur le temps du midi afin de rentabiliser cette temporalité dont ils disposent. En effet, ce sont pour 88,67 % d'entre eux des enseignants titulaires de leur poste et pour qui la titularisation est arrivée il y a moins de 5 ans (47,02 %) ou entre 5 et 10 ans (27,95 %). Il y a un réel effet « ancienneté sur poste » qui apparaît responsable d'un taux d'activité professionnelle total sur la pause méridienne.

À nouveau, après la prise de classe de l'après-midi, ceux qui déclarent travailler plus de 4 heures, soit 1211 individus, sont remarquables, non pas à travers leur ancienneté dans l'Éducation nationale, mais par l'échelon occupé : 58,79 % de ces individus ont atteint les échelons de 7 à 11 et 12,13 % ont déjà atteint la Hors-Classe. Ce ne sont manifestement pas les enseignants les plus débutants, ou possédant le moins d'ancienneté, qui travaillent le plus sur ce temps-là, mais plutôt les enseignants qui ont très certainement bénéficié d'un avancement dans la grille indiciaire rapide, promus au choix ou au grand choix grâce à leur notation (la promotion à l'échelon étant un procédé utilisé jusqu'en août 2017).

Si les tâches et le contenu de l'activité professionnelle ne diffèrent pas selon les caractéristiques sociofamiliales ou professionnelles des enseignants, on note tout de même que des processus organisationnels différents se mettent en place. Les hommes et les enseignants les plus avancés dans le corps enseignant semblent être davantage en mesure de conserver leur pause méridienne à des fins privées. Les explications peuvent en être multiples : une aptitude plus forte à relativiser les prescriptions à mesure qu'ils gravissent les échelons, un gain de temps par réemploi de préparations pédagogiques antérieures œuvrant à diminuer la part de travail invisible ou encore une aptitude à faire valoir le privé chez les hommes, qui sont moins touchés par les difficultés de conciliation (Beja, 2012) et les obligations familiales. Les dispositions, aptitudes et conditionnements socioculturels interagissent ensuite.

Fréquences et volumes d'ajustements

Dans un second temps, un accent a été mis plus particulièrement sur les ajustements professionnels qui revalorisent la sphère privée. Les notions d'opportunités, de fréquence, et d'amplitude horaire qui définissent de manière sous-jacente ces ajustements n'ont pas encore fait l'objet de recherches. La seconde hypothèse voudrait que si les enseignants disposent de faibles contraintes temporelles et organisationnelles dans leur profession (horaires réguliers, non flexibles et temps de présences avec les élèves peu volumineux), alors la revalorisation de leur sphère privée doit être aisée, intervenir de manière fréquente et pour une plage horaire importante.

Tableau 2 : Répartition des enseignants en fonction de l’allègement de leur charge de travail

Avez-vous l’opportunité d’alléger votre charge de travail lorsque vous le souhaitez ou pour obligations personnelles (RDV, famille, etc.) ?	Décompte	Pourcentage
Pas du tout	4807	22,21 %
Pas vraiment	11 009	50,87 %
Assez	4932	22,79 %
Tout à fait	894	4,13 %

Contrairement à l’image générale, les enseignants n’ont pas le sentiment de pouvoir agir sur leur sphère professionnelle lorsqu’ils souhaitent redonner du caractère à leur sphère privée. Seuls 26,92 % d’entre eux affirment pouvoir répondre positivement à leurs obligations privées (même ponctuellement), contre 73,08 % qui contredisent l’affirmation. La majorité des enseignants opte pour *Pas vraiment*, quand les plus catégoriques sont 22,21 % à répondre *Pas du tout*.

Concentrons-nous à présent sur les individus qui se sont déclarés en mesure d’alléger leur semaine de travail lorsqu’ils en ont besoin dans le but de faire valoir leur sphère privée, soit les 16 835 individus ayant répondu *Pas vraiment*, *Assez* ou *Tout à fait*. Ils se sont ensuite positionnés sur la fréquence de ces allègements professionnels.

Tableau 3 : Répartition des enseignants en fonction de leur fréquence d’allègement

À quelle fréquence parvenez-vous à alléger votre semaine de travail ?	Décompte	Pourcentage
Rarement	5966	27,57 %
Peu souvent	9768	45,13 %
Assez souvent	1068	4,93 %
Très souvent	33	0,15 %
Non affiché (répondants <i>Pas du tout</i> à la question précédente)	4807	22,21 %

27,57 % des enseignants qui se sont déclarés en mesure d’ajuster leur semaine de travail en faveur des obligations privées déclarent user de ces ajustements *rarement*, 45,13 % déclarent y recourir *peu souvent*, 4,93 % *assez souvent*, et *très souvent* pour seulement 0,15 %.

Ces fréquences d’utilisation nous renseignent sur le décalage entre le recours réel à des ajustements et l’idéal organisationnel qu’offre cette profession. Certes, les ajustements en faveur de la sphère privée semblent possibles, mais leur fréquence d’utilisation effective est faible. Seuls 5,08 % des enseignants saisissent *Assez souvent* ou *Très souvent* l’opportunité offerte d’ajuster leur temps en faveur de la sphère privée. La sphère professionnelle, et ses

exigences, y compris les non visibles, apparaissent plus dominantes que prévu, et réduisent la possibilité de donner une place plus importante à leur vie privée.

Parallèlement, ces mêmes enseignants ont également estimé le volume horaire qu'ils parvenaient à réaffecter à leur sphère privée.

Tableau 4 : Répartition des enseignants en fonction du volume de temps libéré

Combien de temps parvenez-vous à vous libérer ?	Décompte	Pourcentage
Moins d'une heure	2579	11,92 %
Entre 1 et 2 heures	9464	43,73 %
Entre 2 et 5 heures	4078	18,84 %
Plus de 5 heures	714	3,30 %
Non affiché (répondants <i>Pas du tout</i> à la question précédente)	4807	22,21 %

Lorsque des ajustements en faveur de la sphère privée sont mis en place, même de manière peu fréquente, les enseignants estiment que cela est majoritairement possible (43,73 %) pour un temps compris entre 1 à 2 heures. 18,84 % estiment ce temps d'ajustement entre 2 et 5 heures. Mais moins de 4 % pensent pouvoir donner priorité à la sphère privée pour plus de 5 heures.

Là encore, en plus des fréquences d'ajustements de type privé-professionnel qui n'apparaissent pas de manière récurrente, le volume horaire que les enseignants parviennent à libérer n'est pas très important, et son usage décroît à mesure que le volume de la plage horaire nécessaire augmente.

Les trois indicateurs d'opportunité, de fréquence et de volume temporel invalident la seconde hypothèse. Le recours à des ajustements en faveur de la sphère privée n'est pas aussi confortable que l'image de la profession le laisse entendre. Cela peut être interprété de deux façons : les exigences professionnelles sont plus fortes et plus présentes que ce que l'on imagine, et les ajustements en faveur de la sphère privée ne sont pas corrélés à une opportunité laissée par manque d'exigences qui viendraient du milieu professionnel, mais plus à un compromis temporel ponctuel, marqué par une vraie volonté de la part des professionnels afin de répondre aux exigences du privé.

Motifs d'ajustements

Pour aller plus loin dans l'analyse de ces temps, il apparaît justifié de mettre en exergue dans une troisième partie, les motifs personnels qui sont le plus fréquemment mobilisés comme moyen de revalorisation (Dumas et Ruiller, 2014) de la vie privée chez les enseignants du premier degré. Ces motifs participent, comme l'ont indiqué Goussard et Tiffon (2016), à comprendre par le contexte de leur exécution, la pénibilité de ces tâches et surtout leur réception par les professionnels, et cela, parfois au-delà du volume horaire emprunté. Un temps de « travail hors travail », même pour un court volume horaire de quelques minutes,

apparaîtrait plus coûteux pour un professionnel dès lors que cela le prive directement d'une partie de son temps personnel. Rappelons tout de même que la précédente partie sur les temporalités (cf. tableau 1), affichait que 46,16 % des enseignants interrogés travaille entre 5 et 10 heures. La charge de travail empruntée à la sphère privée chez les enseignants est assez conséquente.

Ainsi, l'item relatif aux motifs de conciliation proposait six raisons principales communément mobilisées, et offrait également la possibilité aux répondants d'en mentionner d'autres.

Tableau 5 : Répartition des enseignants en fonction des motifs d'allègement mobilisés

Quelles sont les principales raisons qui vous amènent à alléger votre charge de travail ?	Décompte	Pourcentage
Un rendez-vous fixé depuis longtemps	9761	45,10 %
Une obligation familiale	11 835	54,69 %
Un épuisement physique	5600	25,88 %
Un épuisement moral	5147	23,78 %
Une charge de travail trop conséquente	1730	7,99 %
De moi-même pour m'épargner	5713	26,40 %

La raison principale qui rassemble un peu plus d'un enseignant sur deux comme motif de revalorisation de la sphère privée est l'*obligation familiale*. Elle est suivie avec 45,10 % par le *rendez-vous fixé de longue date* (de toute nature qu'il soit médical, administratif, relationnel...), puis trois motifs arrivent ensuite dans des proportions équivalentes *Un épuisement physique*, *un épuisement moral* et *De moi-même pour m'épargner* qui obtiennent respectivement 25,88 %, 23,78 % et 26,40 %.

Il est à noter que dans les cinq premiers motifs, pour quatre d'entre eux, la nécessité de recourir à un ajustement vie privée/professionnelle semble s'imposer à eux par obligation (la contrainte venant cette fois du privé). C'est seulement dans le cas *De moi-même, pour m'épargner*, que les enseignants apparaissent à l'initiative de l'ajustement, dans une mesure anticipatrice qui redore la sphère privée par choix et non plus par imposition de contraintes venues du privé : c'est le professionnel lui-même qui assume la gestion des exigences.

Le fait d'avoir *une charge de travail trop conséquente* n'est mobilisé que par moins de 8 % des enseignants afin de revaloriser leur sphère privée. Cette observation a toute son importance : si les enseignants s'attendent à une part d'activité en dehors des heures d'accueil des élèves, pour une partie d'entre eux seulement, cette charge de travail dépasse les volumes de travail qu'ils sont en mesure de fournir et d'accepter, jusqu'à se constituer comme une alerte qui pourrait aider à relativiser la prescription au quotidien. Dans le reste des cas, les enseignants semblent continuer de répondre à l'activité professionnelle et à ses obligations sans limites notoires, si ce n'est celle de l'extrême qui touche à l'intégrité physique de

l'individu : l'épuisement physique ou moral. Ils attendent donc un signal fort, qui s'imposerait à nouveau à eux.

Dans la catégorie *Autres* qui regroupe 717 mentions, les motifs les plus évoqués sont la pratique d'une activité sportive, l'investissement dans le milieu associatif, la maladie d'un proche, et enfin la mise en évidence d'un excès de travail par les proches, qui réclament un peu de temps familial à l'enseignant.

La troisième hypothèse est également invalidée : les motifs de revalorisation de la sphère privée apparaissent très motivés. Ils s'imposent souvent à l'enseignant, au même titre que viennent s'imposer les contraintes professionnelles, comme des impératifs d'ordre privé. Les enseignants se rendent alors disponibles non plus pour répondre à des obligations du travail, mais à des obligations privées. Très (trop) peu souvent, les ajustements de type privé → professionnel sont à l'initiative des enseignants ; d'autant qu'ils le sont certainement comme mesure anticipatrice dans le but de faire perdurer ce léger équilibre entre les deux sphères. Bien souvent, le recours à un arrangement intervient comme un nécessaire réclamé par leurs proches ou par un état de santé.

Discussion et éléments conclusifs

L'objectif de cette étude était double : objectiver l'agencement des sphères privées et professionnelles chez les enseignants du premier degré et expliciter les moyens de revalorisation employés dans le but de faire valoir l'une des deux sphères sur l'autre. Notre approche située dans l'existence d'un conflit travail-famille, sous l'angle du conflit de temps, s'est révélée pertinente puisque les données invalident les croyances selon lesquelles la sphère privée prédominerait sur la sphère professionnelle, et posent les premiers jalons servant à décrire l'organisation des temps sociaux des enseignants du premier degré, tant les recherches traitant de ce sujet semblent inexistantes.

À différents temps, pendant lesquels l'organisation professionnelle des enseignants est considérée comme « libre », on s'aperçoit que les enseignants font davantage mention du conflit travail → vie privée que l'inverse. Même si l'existence d'un conflit entre les deux sphères ne concerne pas l'ensemble de la population interrogée, cela confirme plusieurs éléments. La relation entre les deux sphères se pose dans une relation orientée chez le groupe professionnel enseignant : c'est davantage le travail qui a des incidences sur la vie personnelle et familiale que l'inverse, à l'instar d'autres catégories professionnelles (Tremblay, 2016 ; Pailhé et Solaz, 2010 ; Lapeyre et Le Feuvre 2004). Les taux d'activité professionnelle valent toujours trois fois plus que les taux d'inactivité ou de très faibles activités temporelles, ce qui corrobore le rapport au travail développé par Frone, Russel et Cooper (1992). Une précaution semble toutefois de mise ; les prochains travaux pourraient tenter de dépasser l'approche subjective développée ici, basée sur les pratiques et les ajustements *déclarés* par les enseignants, pour s'assurer, au moyen d'un recueil objectif, de la régularité effective de ces agencements sur la temporalité très longue que constitue une année scolaire, et des fluctuations effectives de ces agencements en fonction de périodes soumises à des exigences très fortes, comme les périodes d'évaluations (nationales ou non).

Plusieurs variables explicatives ont été mises en avant pour leur rôle dans l'organisation des temps sociaux des enseignants du premier degré. À deux reprises, sur le temps du midi et des

week-ends, les hommes sont les individus qui parviennent le plus à ne pas avoir d'activité professionnelle sur ces temps dits « libres ». Contrairement aux femmes, ils réussissent à conserver des frontières temporelles claires et efficaces entre leurs deux sphères, empêchant l'entrée du travail sur deux temps privés. Cet élément mériterait d'être mis en lumière grâce aux travaux de recherche qui donnent les femmes comme celles qui répondent plus facilement aux tâches familiales (Lépinard, 2002), comme déposer les enfants à la crèche, à l'école ou au collège, en supprimant toute activité professionnelle de certaines temporalités, ce qui les contraint alors à décaler leurs activités professionnelles à ces temps dits privés, tandis que les hommes parviendraient à condenser leur travail sur la journée. L'ancienneté dans la profession joue également un rôle dans la revalorisation de la sphère privée sur la pause méridienne. À l'inverse, d'autres facteurs semblent favoriser le débordement de la sphère professionnelle. Plus que l'ancienneté, l'échelon d'appartenance de l'enseignant influe sur la charge de travail du soir, après la classe. Plus celui-ci est élevé, plus les enseignants affichent des temporalités de travail longues, laissant supposer qu'ils répondent plus facilement aux exigences de la profession. De même, les enseignants qui n'ont pas encore d'enfants sont ceux qui travaillent le plus le week-end. Ce que ne nous dit pas notre matériel est s'il existe des effets compensatoires entre les différents temps d'une même semaine. Les impératifs privés, s'ils sont plus marqués le week-end, tendent-ils vers l'augmentation des temporalités de la semaine ? Les enseignants anticipent-ils certains événements familiaux ou privés en augmentant les débordements professionnels en semaine, sur la pause méridienne ou le temps d'après-classe par exemple ? Ou encore, les enseignants qui parviennent à s'épargner une activité professionnelle sur les temps journaliers du midi et de l'après-classe sont-ils les mêmes qui parviennent également à ne pas avoir d'activité professionnelle le week-end ? Font-ils un choix entre les deux ?

Dans tous les cas, notre recherche montre que les arrangements qui revalorisent la sphère privée sont ponctuellement et minoritairement utilisés. Lorsqu'ils le sont, les conditions d'ajustements tendent à minimiser l'effet de revalorisation : les enseignants y font peu souvent appel et pour des plages horaires assez succinctes. À cela s'ajoute que les motivations qui ont conduit les enseignants à ces ajustements en faveur de la sphère privée s'apparentent davantage à des impératifs forts émanant de la sphère privée et ouvrant le champ de la souffrance professionnelle (physique ou morale) qu'à une volontaire intention de la part du professionnel de ne pas franchir les limites de la sphère professionnelle qu'il est en mesure d'accepter. Tout l'enjeu ici pose la question de la conciliation travail-famille comme objet de recherche central ces dernières années (Tremblay, 2016 ; Dumas et Ruiller, 2014), notamment depuis sa mobilisation à la fin des années 2000 comme « dimension fondamentale de la qualité de l'emploi » (Marchand, 2010 ; Vendramin et Valenduc, 2013). L'approche en termes de risques psychosociaux (Dewe et Cooper, 2012) rappelle sa position déterminante dans la reconnaissance de la souffrance professionnelle et sur son enjeu fondamental comme piste d'amélioration de l'emploi par les politiques publiques (Chrétien et Létourneau, 2010).

Notre propos souligne donc le fait que les conflits travail-famille sont bien présents chez les enseignants du premier degré, contrairement à l'image perçue par la société. Il participe à une meilleure connaissance de ces professionnels et en particulier des facteurs organisationnels qui interviennent au quotidien dans leur pratique. Souvent mal connue pour ses conditions réelles de travail, notamment par sa part d'activité invisible, cette population doit faire face à des conditions de travail qui ne sont pas aussi aisées et propices à la vie de famille que

d'autres professions, qui, elles, affichent certaines caractéristiques organisationnelles plus complexes comme des horaires atypiques, non réguliers, voire fluctuants (infirmière, aide-soignante ou travail en usine).

Références bibliographiques

- Aebischer, S. (2012). Réinventer l'école, réinventer l'administration : Une loi pédagogique et managériale au prisme de ses producteurs. *Politix*, 98(2), 57-83.
- Aït Ali, N., Rouch, J.-P. (2013). Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur. Petite mécanique des pressions et ajustements temporels. *Temporalités. Revues des sciences sociales et humaines*, 18, 1-18.
- Baudry, S. et Fillion, S. (2014). La conciliation vie professionnelle/vie privée : quels outils pour les politiques publiques ? *Regards croisés sur l'économie*, 15 (2), 245-250.
- Beja, E. (2012). Who is happier: The housewife or working wife? MPRA Paper 37,551, *University Library of Munich, Germany*.
- Belghiti-Mahut, S. (2015). Le conflit vie professionnelle/vie privée et la satisfaction : le cas des conjoints de militaires navigants. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 18(4), 3-20.
- Bezès, P. et Demazière, D. (2011). New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du travail*, 53, 294-305.
- Bidet A. (2011). *L'engagement dans le travail — Qu'est-ce que le vrai boulot ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Boussard, V., Demazière, D., et Milburn, P. (dir.) (2010) *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Carlson, D. S., Kacmar K. M. et Williams L. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 249–276.
- Chrétien, L. et Létourneau, I. (2010). La conciliation travail-famille : au-delà des mesures à offrir, une culture à mettre en place. *Gestion*, 35(3), 53-61.
- Décret Hamon (2014), décret n° 2014-457 du 7 mai 2014 portant sur l'autorisation d'expérimentations relatives à l'organisation des rythmes scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires.
- Décret Peillon (2013), décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.
- Descarries, F. et Corbeil, C. (1994). Entre discours et pratiques : l'évolution de la pensée féministe sur la maternité depuis 1960. *Nouvelles Questions Féministes*, 15(1), 69-94.
- Dewe, P. et Cooper, C. L. (2012). *Well-being and work: towards a balanced agenda*. Londres : Palgrave Macmillan.
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), Repères et Références statistiques 2017 sur les enseignants, la formation et la recherche.
- Dumas, M. et Ruiller, C. (2014). Le télétravail : les risques d'un outil de gestion des frontières entre vie personnelle et vie professionnelle ? *Management & Avenir*, 74(8), 71-95.

- Etzion, D. et Baylin, L. (1994). Patterns of adjustment to the career/family conflict of technically trained women in The United States and Israel. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 1520–1549.
- Eyraud, C., El Miri, M. et Perez, P. (2011). Les enjeux de quantification dans la LOLF. Le cas de l'enseignement supérieur. *Revue Française de Socio-Économie*, 7(1), 147-168.
- Frone, M.T., Russel, M. et Cooper, M. (1992). Prevalence of work-family conflict: are work and family boundaries asymmetrically permeable. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 723–729.
- Goussard, L. et Tiffon, G. (2016). Quand le travail déborde... : la pénibilité du surtravail à domicile des chercheurs de l'industrie énergétique. *Travail et emploi*, 147 (3), 27-52.
- Greenhaus, J. H. et Beutell N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of management review*, 10(1), 76–88.
- Greenan, N., Hamon-Cholet, S., Moatty, F. et Rosanvallon, J. (2012). *TIC et conditions de travail. Les enseignements de l'enquête COI*. Rapport de recherche. Noisy-Le-Grand: Centre d'études de l'emploi.
- Harris (2013). *Les préoccupations des enseignants de primaire*. Rapport Harris. Paris : SNUipp-FSU.
- Harris (2016). *Observatoire des professeurs des écoles débutants*. Rapport Harria. Paris : SNUipp-FSU.
- Hélou, C., Lantheaume, F. (2007). Souffrance au travail et transformation du métier. Rapport de recherche, tapuscrit, Lyon, INRP.
- Katz, D. et Kahn, R.-L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Klein, T. et Ratier, D. (2012). *L'impact des TIC sur les conditions de travail*. Paris : Centre d'analyse stratégique, La documentation française.
- Lantheaume, F. (2005). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 19(1), 67-81.
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 18(2), 49-56.
- Lapeyre N. et Le Feuvre N. (2004). Concilier l'inconciliable ? Le rapport des femmes à la notion de « conciliation travail-famille » dans les professions libérales en France. *Nouvelles Questions Féministes*, 23, 42-58.
- Lépinard, É. (2002). Une occasion perdue : l'exemple français des politiques publiques des « bureaux des temps ». *Cahiers du Genre*, 33(2), 113-135.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, *Recherche & Formation*, 35, 91-116.
- Longuet, G. (2018). *Projet de loi de finances pour 2019 : Enseignement scolaire*. Rapport général. Paris : Sénat.
- Lourel, M. et Mabire, C. (2008). Le déséquilibre efforts-récompenses et les débordements entre vie au travail, vie privée chez les éleveurs laitiers : leurs effets sur l'épuisement professionnel. *Santé publique*, 20, 89-98.
- Marchand, O. (2010). La conciliation travail-famille, dimension fondamentale de la qualité de l'emploi. *Revue Interventions économiques*, 41, mis en ligne le 01 mai 2010. URL : <http://journals.openedition.org/interventionseconomiques/432>

- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Matthews, R. A., Bernes-Farrek, J. L. et Bulger C. A. (2010). Advancing measurement of work and family domain boundary characteristics. *Journal of Behavior*, 77, 447-460.
- Mercure, D. (dir.) (2001). *Une société-monde ? Les dynamiques de la mondialisation*. Montréal : Les Presses de l'Université Laval.
- Messing, K. (2009). Santé des femmes au travail et égalité professionnelle : des objectifs conciliables ? *Travailler*, 22(2), 43-58.
- Pailhé A. et Solaz A. (2012). Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ? *Travail, genre et sociétés*, 24(2), 29-46.
- Paquet, R. et Najem, E. (2005). L'évolution récente des pratiques de conciliation travail-famille dans les entreprises canadiennes. *Actes du Congrès relations de travail et organisations*. Université de Montpellier.
- Rauch A. (2001). Le cercle des affamés. Dans J. Csergo (dir.), *Casse-croûte* (p. 26-41). Paris : Autrement
- Ruiller, C., Dumas, M. et Chédotel, F. (2017). Comment maintenir le sentiment de proximité à distance ? Le cas des équipes dispersées par le télétravail. *Management, Homme & Entreprise*, 27(3), 3-28.
- Schatz, M. (2001). L'auto-évaluation, une nouvelle mission du système éducatif. *Éducation et sociétés*, 8, 65-80.
- Sebai, J. (2015). L'évaluation de la performance dans le système de soins. Que disent les théories ? *Santé publique*, 27, 395-403.
- Tremblay, D.-G. (2005). L'organisation du travail et la conciliation travail-famille : manquons-nous de temps ou avons-nous besoin d'une réduction du temps de travail ? Dans G. Laflamme et P.-A. Lapointe (dir.), *Le travail tentaculaire : existe-t-il une vie hors du travail ?* (p. 55-82). Laval : Presses de l'Université de Laval.
- Tremblay, D.-G. (2016). Conciliation travail-famille, encore et toujours un défi. *Gestion*, 41(1), 22-25.
- Van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vendramin, P. et Valenduc, G. (2013). Le vieillissement au travail. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2185, 5-44.