

QUESTIONS DE TEMPS

Temps, pouvoir et relations de travail dans les établissements scolaires*

L. DEMAILLY

Résumé. *Le temps est une des dimensions essentielles pour comprendre les tensions dans les relations professionnelles existant dans les établissements scolaires et l'évolution des systèmes d'encadrement et de formation des enseignants. L'auteur se propose de le montrer à partir de deux exemples.*

Le premier porte sur la vie et la mort des équipes innovantes. En général, après une phase de maturation, l'équipe se désagrège au bout de 2 à 3 ans, par disparition de son leader ou de ses membres les plus actifs. Trois hypothèses explicatives d'origines théoriques différentes, mais compatibles, sont proposées et les incidences sur les dispositifs de soutien à l'innovation, dessinées.

Le second exemple traite des relations du temps et du pouvoir. Le temps est une ressource pour le contrôle de son environnement. Seulement les acteurs n'ont pas le même horizon temporel ni le même mode de gestion de leur temps selon leur degré de pouvoir. Avoir du pouvoir, c'est en grande partie organiser le temps des autres. Les enseignants résistent à cette emprise avec l'appui différentiel de leurs statuts inégaux.

R. B.

Abstract. *Time is one of the dimensions essential to an understanding of the tensions in professional relationships existing in educational establishments and the evolution of systems for the staff and training of teachers. The author proposes to demonstrate this by two examples. The first concerns the life and death of innovative teams. In general, following a period of maturation, the team breaks up after two or three years, owing to the departure of the leader or of its more active members. Three explanatory hypotheses, with differing (but not incompatible) theoretical bases are here set out, and the distribution of support for different innovative teams made clear.*

The second example deals with the relationship between time and power. Time is a resource for the control of one's environment, but the actors have not all the same temporal horizon or the same means of organizing their time according to their powers. The possession of power means, to a great degree, organizing other people's time. Teachers resist this exercise of power, with the differing aid of their differing degrees of status.

Si l'analyse des relations professionnelles dans les établissements scolaires veut rendre compte des tensions concernant la définition des rôles et des tâches des enseignants et des chefs d'établissement ainsi que de l'évolution des systèmes d'encadrement et de formation des enseignants, elle doit attacher une attention particulière à la *dimension temporelle de ces relations*: c'est cette proposition épistémologique et méthodologique que ce texte voudrait éclairer et développer.

(*) Ce texte est la reprise d'un exposé au séminaire « Représentations, identités, stratégies » de l'Institut de Sociologie de l'Université de Lille I en nov. 86. Il doit beaucoup aux discussions avec J.M. Duprez, M. Auteisse, R. Delacroix et à l'ensemble du travail du séminaire qui a porté sur le thème du temps en 1985-1986.

Il s'appuie sur des observations faites dans le cadre du Dispositif académique d'accompagnement de la Rénovation des collèges de Lille et notamment d'un groupe de recherche sur la gestion participative des établissements scolaires (MAFPEL Lille).

Plus généralement, il s'agirait d'indiquer en quoi il peut être intéressant de penser les phénomènes de pouvoir et d'action collective autrement que sous *les seules métaphores spatiales* (le territoire et la frontière, le champ de forces, le réseau...) qui dominent traditionnellement la littérature sociologique sur les relations professionnelles, mais comme phénomènes dont les caractéristiques temporelles sont essentielles, quitte, une fois engrangés les bénéfices heuristiques de la prise en compte des usages sociaux du temps, à analyser les variables temporelles comme effet apparent d'autres variables plus fondamentalement explicatives.

Ce parti pris dans l'appréhension du social n'est pas non plus sans intérêt pour les acteurs sociaux qui cherchent à modifier les fonctionnements établis, en l'occurrence, puisqu'il s'agira ici des établissements scolaires, pour les enseignants ou d'autres acteurs internes ou externes à l'Éducation Nationale qui seraient engagés dans des pratiques innovantes ou chargés du soutien à l'innovation pédagogique et institutionnelle. Les problèmes de *découragement* dans l'action ou de mauvais ajustement de l'action (action qui « tombe à plat », idéalisme du rapport savoir-action, illusions sur les rapports de pouvoir) tiennent souvent à une non-perception ou à une perception inexacte des rythmes sociaux.

Le sujet est vaste, et je ne développerai ici que deux exemples :

1. *Les aspects temporels de la structuration des groupes sur le lieu de travail* : Les équipes innovantes (associations volontaires, auto-organisées, d'enseignants autour d'un projet pédagogique et professionnel, plus ou moins militant, ayant donné lieu à la rédaction d'un texte) (1), ont une durée de vie assez brève (deux à trois ans). Quelles hypothèses peut-on formuler quant à cette temporalité spécifique ?

2. *Les aspects temporels de l'exercice du pouvoir* : Toute intervention volontariste sur les relations de pouvoir dans un établissement scolaire (par exemple pour modifier le mode d'élaboration de la politique d'établissement ou pour développer des équipes) suscite des tensions concernant l'organisation du temps des différents acteurs (la maîtrise de cette organisation, sa transparence sociale, etc.). On proposera un modèle de description et des pistes de recherche quant à ces phénomènes.

(1) Je propose là des critères d'identification empirique... La notion d'équipe en milieu scolaire est assez conflictuelle (voir plus bas) : en particulier, dans le langage de la hiérarchie administrative, elle n'inclut le plus souvent pas les caractères de volontariat ni d'auto-organisation, mais désigne tout groupe objectif d'enseignants confrontés à une tâche commune.

1. VIE ET MORT DES ÉQUIPES INNOVANTES DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Au point de départ de ce thème de réflexion, un étonnement devant une constatation empirique : la vie d'une équipe innovante, autogérée, dans un établissement scolaire, semble être un phénomène à durée déterminée. D'après mes observations (qu'il faudrait reconduire dans d'autres régions, l'impact du donné institutionnel régional n'étant pas négligeable), les équipes (selon le sens défini plus haut) se désagrègent après deux à trois ans d'existence : elles se défont complètement ou vivent sans projet innovant ou recommencent, mais sur d'autres bases et avec d'autres personnes (un autre leader ou un renouvellement important de leurs membres).

La littérature psychosociologique ou de sociologie des organisations disponible sur la vie et la mort des équipes propose des hypothèses sur les *mécanismes et les causes de mort*, mais en général sans s'interroger sur l'*échéance* de celle-ci.

1. Traiter sociologiquement les raisons de cette longévité spécifique implique l'*attention à deux difficultés d'ordre théorique*.

D'abord celle de toute analyse de discontinuité et de temporalité. Identifier un phénomène, dans le cas présent une équipe, implique son abstraction dans le temps, implique de fixer un point zéro dans un continuum. Les frontières renvoient à du réel empiriquement saisissable, mais elles sont aussi arbitraires. Le déplacement du moment de référence initial changerait certainement l'identification empirique du phénomène et les concepts d'équipe et d'innovation.

Le moment où l'existence d'une équipe innovante est certaine, est l'objet d'appréciations diverses entre le groupe lui-même qui se pense et se présente comme équipe et l'institution qui est susceptible de le reconnaître, c'est-à-dire les différents secteurs institutionnels qui disposent du pouvoir de sanctionner (positivement ou négativement) le travail d'une équipe, de signer son acte de naissance et son acte de décès : — la hiérarchie locale qui peut reconnaître l'équipe pratiquement (par exemple en aménageant les horaires et les services pour permettre la réalisation des projets) et symboliquement (en mentionnant l'équipe dans des documents) ; — un dispositif de formation ; — un dispositif de soutien à l'innovation ; — l'administration centrale, etc. Les critères maniés peuvent être divergents (« une équipe, ça, tu parles ! »). Le chercheur doit donc poser ses propres critères, de fait plus ou moins proches d'un de ces points de vue.

Deuxième difficulté: quand on veut rendre compte non seulement des causes du phénomène de la mort des équipes innovantes, mais aussi de l'« échéancier » de cette mort, on est conduit à vouloir utiliser la durée elle-même comme variable explicative. Cela amène à postuler par exemple qu'un individu ou un groupe change d'opinions (d'investissements, de passions) pour la raison que cela fait deux ans qu'il avait la même opinion (le même investissement, la même passion) et à faire fonctionner toute une série de catégories telles que: l'ennui, le désir du nouveau, la résignation, le vieillissement des relations et des groupes, l'épuisement des désirs. On reconnaît là des *catégories romanesques*. Le travail est de parvenir à les problématiser sociologiquement.

2. Observations empiriques

Empiriquement, on observe une phase de mûrissement de l'équipe, de développement de son activité, puis, le plus souvent à la fin de la deuxième ou troisième année, l'équipe se désagrège par « disparition » de son leader ou de ses membres les plus actifs. Mis à part la dispersion de l'équipe par le hasard des mutations des personnels non titulaires (cas qui n'est pas rare), la disparition du leader se fait de différentes façons:

- l'arrêt total des activités bénévoles (« ça fait longtemps que je me défonce, j'en ai marre, j'ai besoin de souffler, j'ai donné »). La délégation est en effet mangeuse de temps;

- le changement de statut, la promotion (devenir principal, formateur, animateur, aller dans un établissement plus coté);

- le passage à d'autres activités, avec d'autres gens, ou ailleurs.

Du côté du leader, cette cessation ou cette réorientation du surinvestissement pédagogique se dit en terme de lassitude, désir de nouveau ou déception.

3. Hypothèses

Pour théoriser cela sociologiquement, on pourrait proposer plusieurs hypothèses, compatibles entre elles bien que leurs références théoriques soient différentes.

a) Des hypothèses faisant intervenir des phénomènes culturels (1): les pratiques transforment les représentations.

(1) Cf. R. SAINSAULIEU, P.E. TEXIER, M.O. MARTY. — *La démocratie en organisation*. Librairie des Méridiens, 1983.
R. SAINSAULIEU. — *L'identité au travail*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977.

Il y a un *décalage* temporel entre les « construits d'action collective » (1) mis en place dans l'invention d'une collaboration et la *formation des nouvelles représentations du monde social et de soi-même qui peuvent s'engendrer sur la base de ces construits* (et qui peuvent donc faire désirer une nouvelle transformation de soi-même, la mise en place de nouveaux construits...). En somme, les membres d'une équipe innovante, au bout d'un ou deux projets (les projets sont le plus souvent perçus comme se déployant sur une année scolaire), n'ont plus la même culture que lorsqu'ils avaient construit l'équipe, n'ont plus les mêmes motifs de la maintenir à l'existence.

On pourrait décrire un autre mécanisme de désagrégation des équipes ou des projets, moins radical et sur lequel une intervention de soutien aurait une certaine prise. Après une année de mûrissement et celle de la première mise en place du projet, l'analyse-bilan est insuffisante (cf. R. Sainsaulieu), il n'y a pas reformulation, reconstruction du projet, et une déception se produit lors de la deuxième mise en place. On peut référer cette déception à un échec objectif, ou à un échec par rapport aux objectifs de départ (dont la prise de conscience arrive « trop tard ») ou aussi à un décalage entre la réalité de l'expérience et les nouvelles attentes nées de la première mise en place du projet (impression de « stagnation »).

b) Autour de ces problèmes, on pourrait également formuler une hypothèse stratégique (2) : le construit collectif se dissout de ce que les objectifs individuels ont été atteints, ou : les individus désinvestissent le travail collectif à partir du moment où ce qu'ils en espéraient pour leur compte personnel leur a été donné (ou, à l'inverse quand ils se rendent compte que ce qu'ils en espéraient — par exemple une promotion, une reconnaissance sociale — est impossible).

Cette analyse met bien en évidence la fragilité inéluctable des systèmes auto-organisés et son caractère paradoxal : les équipes *meurent aussi bien en cas de gratification institutionnelle de leurs membres (buts individuels atteints) que de non gratification (déception, ressentiment)*.

(1) J'emprunte le concept aux travaux de M. Crozier. Les construits d'action collective instituent des « jeux structurés », à « composantes affectives, cognitives, relationnelles ». Cf. M. CROZIER, E. FRIEDBERG. — *L'acteur et le système*, Le Seuil, 1977, introduction et ch. XIII.

(2) Pour le concept de stratégie, voir M. CROZIER, *op. cit.*
Sur l'ajustement des objectifs individuels, des « buts communs » et des fonctionnements collectifs, cf. également : M. OLSON. — *La logique de l'action collective*. PUF, 1978.

c) On pourrait penser la désagrégation des équipes dans un cadre théorique qui s'inspirerait des travaux de Weber, R. Sainsaulieu et de l'analyse institutionnelle et de la thèse : toute organisation démocratique (sauf conditions particulières qu'étudient certains chercheurs comme R. Sainsaulieu) est condamnée à se routiniser, à se bureaucratiser, à s'institutionnaliser (1).

Les équipes innovantes mourraient parce que ce destin (l'institutionnalisation, la routinisation), leur est interdit (l'institution n'y tient pas, n'en veut pas car cela reviendrait à accepter et favoriser l'existence de secteurs mal contrôlables). La nature des équipes innovantes et leur type d'inscription dans la société seraient telles qu'elles ne pourraient que « monter des coups » d'une durée déterminée.

On voit ici que la temporalité des équipes, si elle doit beaucoup à la dynamique propre des stratégies et des représentations de leurs membres ne peut être pensée indépendamment des politiques institutionnelles, qui, en fixant les règles du jeu et les enjeux, déterminent partiellement ces stratégies et ces représentations.

4. Incidences sur les dispositifs de soutien

On peut comprendre comment les formateurs ou intervenants chargés d'impulser le développement d'équipes locales peuvent être en proie à des sentiments de *découragement* (les images employées par les formateurs sont souvent celles de « tonneau des danaïdes » : on avait aidé une équipe à se constituer dans tel établissement, tout est à recommencer) ou à des impressions d'*avortement* (sentiment qu'une équipe meurt avant d'avoir accompli tout ce dont elle était capable).

Une attention aux cycles de vie des équipes permettrait :

— une meilleure acceptation de leur volatilité inévitable (celle où la dispersion du groupe s'accompagne chez ses membres du sentiment d'avoir accompli et vécu quelque chose d'intéressant) ;

— un ajustement de l'intervention à l'évitement de la volatilité excessive (celle qu'accompagnent des sentiments d'échec, de dysfonctionnement, d'empêchement par obstacles externes, d'interruption

(1) Pour reprendre des termes de Weber, ce sont des « communautés émotionnelles », « extraordinaires » (aussergewöhnlich) autour d'une « mission ». Cf. M. WEBER. — *Économie et société*, Plon 1971, ch. III.

En ce qui concerne l'analyse institutionnelle, voir G. LAPASSADE. — *Groupes, organisations et institutions*, Gauthier-Villars, 1967 ; R. LOUREAU. — « Autogestion, institutionnalisation, dissolution », in *Revue Autogestion* 1980. 1.

alors qu'on n'est pas allé jusqu'au bout): aide à l'émergence de nouveaux leaders pour remplacer celui qui « s'use », soutien pour que l'analyse-bilan du groupe se fasse en temps et heure, aide à l'émergence de nouveaux objectifs, soutien pour l'intégration de nouveaux membres et l'ouverture sur des partenaires extérieurs au milieu professionnel qui relancent la production d'objectifs, etc. (1).

La prise en compte du cycle de vie des équipes pédagogiques peut servir à interroger les stratégies institutionnelles de soutien et de gestion de l'innovation (dont on peut voir en France fonctionner plusieurs modèles, différents d'une académie à l'autre): l'institution lutte-t-elle ou non contre la volatilité « excessive » des équipes? Encourage-t-elle leur constitution? De quelle manière signe-t-elle leurs actes de naissance et de décès? (Modèle centré sur la hiérarchie locale ou sur un dispositif académique relativement indépendant des enjeux locaux? Utilisation de critères très sélectifs, mise en place de « labels » ou enregistrement de la plupart des déclarations d'existence des groupes?) Quelles sanctions ou gratifications sont-elles données aux équipes innovantes: quels sont les avantages concrets de la reconnaissance, quels en sont les inconvénients? L'institution est-elle consciente de son modèle de reconnaissance institutionnelle et en maîtrise-t-elle les effets?

Je ne développerai pas ces questions car il est évident qu'elles mettent en jeu un problème beaucoup plus vaste, à savoir les fonctions objectives que remplit dans le système scolaire l'innovation locale (formation et sélection de cadres, diffusion d'une innovation centrale, réalisation des objectifs de l'institution que le fonctionnement normal ne peut plus assurer? etc.).

2. TEMPS ET POUVOIR

On peut observer l'abondance des expressions et métaphores qui renvoient à la notion de temps dans le langage de l'action politique. L'ordre de la ruse semble se dire dans deux grandes catégories d'images, celle de l'occasion (saisir les opportunités, être « rapide », agir à point nommé...) et celle du *mûrissement* (la patience, avoir à l'usure, temporiser, tenir plus longtemps que l'adversaire...).

(1) En dehors des nombreux ouvrages sur la formation continue des adultes, on peut consulter à ce sujet SAINSAULIEU 1983, conclusion et S. MOSCOVICI. *Psychologie sociale*, ch. « La créativité des groupes ».

La gestion temporelle des interactions, la relativité des investissements temporellement définis des différents acteurs semble être essentielle dans la description des jeux de pouvoir (au sens que M. Crozier donne à ce terme). Quel que soit le rapport du sujet à sa vie professionnelle (par exemple pour un enseignant : une stratégie d'investissement dans le lieu de travail, une stratégie d'investissement d'un autre devenir professionnel possible tel que devenir écrivain, acteur, une stratégie de retrait au profit de la vie privée, ou une stratégie de promotion à l'intérieur de l'Éducation Nationale), l'usage du temps comme mode d'exercice du pouvoir (1) pourrait être décrit selon trois fonctionnements.

1. *Le temps fonctionne comme ressource* dans les relations de pouvoir des acteurs avec leur environnement humain de travail. Par exemple un enseignant ou un chef d'établissement « fait le siège » de l'administration pour obtenir quelque chose ou passe du temps à figner un projet pour que celui-ci ait plus de chances de « passer ». Un chef d'établissement fait « de la présence » (accueil, être-là), temps voué à la « prise de température », à l'élaboration de consensus ou à l'affinement des stratégies.

Les enseignants peuvent utiliser certaines caractéristiques de leur emploi du temps professionnel, notamment ses plages de souplesse, d'autonomie de gestion pour développer une certaine mobilité de leurs investissements et de leurs stratégies d'interactions.

— Recueil d'informations d'origines diverses, temps disponible pour la création et l'entretien de relations sociales à l'intérieur du milieu professionnel, temps disponible pour l'auto-formation et donc construction de nouveaux savoirs.

— Possibilité de « coups de collier » sur un projet précis et donc de saisie des opportunités.

L'investissement temporel fonctionne comme ressource en ce qu'il permet à l'individu de négocier des éléments de confort personnel ou collectif (bon emploi du temps, « classe à projets », « Projets d'Action Éducative »), voire des promotions.

(1) Comme je l'ai dit en introduction, les stratégies temporelles sont très peu thématiques dans l'étude des phénomènes de pouvoir. M. Crozier cependant les mentionne comme élément de marchandage dans les échanges. C'est surtout dans les travaux portant sur les associations ou le syndicalisme que le thème est abordé, notamment par le biais du rapport entre permanents et bénévoles. Par exemple, D. MOTTE. — *L'autogestion goutte à goutte*, Le Centurion, 1980 et *Le métier de militant*, Le Seuil, 1973, cité par R. SAINSAULIEU (1983) : « Le degré de pouvoir dont on dispose dans une organisation syndicale est directement fonction du temps de présence et de la disponibilité ».

C'est en s'appuyant sur ces phénomènes qu'on pourrait sans doute analyser (partiellement) comment dans l'Éducation Nationale la majorité des postes à prestige élevé ou des postes de responsabilité sont confiés à des hommes (qui, ayant un temps de loisir plus élevé, bénéficient d'une plus grande possibilité de mobilité pour leurs investissements professionnels) et qu'est réservé à une majorité de femmes le « plein temps » : enfermement dans la classe (et la circonscription), plus travail domestique.

2. *L'exercice du pouvoir comprend également la maîtrise des enchaînements temporels* : tout ce à quoi se réfèrent les termes « planification », « programmation », ou « projet ».

Les temps sociaux des individus ne sont pas équivalents. L'horizon temporel d'un chef d'établissement est souvent de deux ans (lors d'une rentrée, il prépare en fait la rentrée suivante). Pour certains enseignants, très en retrait par rapport à la pratique professionnelle, le travail se vit « au jour le jour », à la rigueur d'une semaine sur l'autre. Un enseignant investi dans une équipe peut avoir dans son travail des stratégies à l'échelle d'un trimestre ou d'une année. Mais il reste que le pouvoir administratif *se légitime d'une compétence de prévision*. En revanche il bute (« bureaucratiquement ! ») sur une dimension irréductible de l'activité pédagogique qui est, comme au théâtre, celle de : « tout se joue dans le présent » ; ces différences de rythmes sociaux étant à l'origine de nombreux malentendus.

L'exercice du pouvoir des enseignants en résistance à une volonté de leur direction peut prendre notamment les formes suivantes : ne pas investir du temps de travail là où et au moment où la direction l'attendrait (stigmatisé comme « résistance au changement » ou « force d'inertie ») ou dérouter les enchaînements prévus : exemple : apporter en réunion un contre-dossier le jour même où une solution devait être définitivement choisie et enregistrée.

3. *Exercer un certain pouvoir dans l'institution scolaire consiste en grande partie à organiser le temps des autres*.

C'est particulièrement lisible dans les établissements scolaires : la confection des emplois du temps (et en même temps des répartitions de service est un lieu de pouvoir important) pour le chef d'établissement.

Le temps devient donc bien sûr un enjeu. L'exemple le plus clair en est la résistance massive du corps enseignant, à ses différents degrés, à l'allongement du temps de service d'enseignement.

Un enseignant « doit » 39 heures de travail comme tout fonctionnaire, mais un nombre d'heures inférieur et déterminé devant les

élèves. Les tentatives institutionnelles pour faire reconnaître comme faisant partie du service dû les temps de réunions et concertations n'allongent pas à proprement parler le temps de travail réel que chaque individu peut (choisit) concrètement de fournir, mais allongent le temps de travail « contrôlé » (1) ce qui est ressenti par beaucoup comme une dégradation de statut et une gêne effective au déploiement possible des projets personnels-professionnels.

Pour un individu donné, l'enjeu devient d'avoir plus de pouvoir sur son temps que ne l'ont les personnes sur lesquelles il a certains pouvoirs et/ou la capacité de résister à ceux qui ont pouvoir d'organiser son temps. Le sens dans lequel fonctionne ici le terme « pouvoir » est donc proche de contre-pouvoir : espace de « libertés », de « jeu », d'imprévisibilité pour autrui, moyen de contourner les « disciplines ». On peut penser aussi aux diverses formes de la résistance ouvrière au taylorisme, décrites par les sociologues du travail, aux résistances des malades décrites par Goffman dans « Asiles » (2).

Au niveau de l'Éducation Nationale, ces capacités de mobilisation de ressources, de maîtrise des enchaînements et de résistance sont plus ou moins *objectivées dans des rôles, des statuts, des diplômes, des grades...*

On peut opposer les fonctionnaires à emploi du temps et les fonctionnaires à agenda. C'est-à-dire d'une part les hommes et femmes dont le temps est réglé par l'institution (même s'ils ont des possibilités de négociation) et régulier d'un jour sur l'autre ou d'une semaine sur l'autre (permettant difficilement l'ouverture à l'imprévu, à la modification des investissements), d'autre part ceux qui organisent eux-mêmes leur temps.

(1) Le temps contrôlé l'est à deux niveaux : d'une part en tant que temps de présence sur le lieu de travail (contrôle quantitatif), d'autre part en tant que temps dont l'usage concret est fortement orienté par la hiérarchie. Les résistances à l'allongement du temps contrôlé tirent leur force subjective : 1. d'une équivalence symbolique entre temps contrôlé et salaire ; 2. de désaccords idéologiques sur les tâches nouvelles proposées (notamment celles qui visent à assurer une cohérence consensuelle de l'institution).

Il faut remarquer ici que le problème pratique se pose de façon partiellement différente dans les entreprises industrielles où le temps de l'« expression » ou de la « participation » des salariés est clairement « pris sur » le temps de travail.

(2) Sur les modes de résistance temporelle, cf :

P. BERNOUX, D. MOTHE, J. SAGLIO. — *Trois ateliers d'O.S.*, Éditions ouvrières, 1973.

B. CORIAT. — *L'atelier et le chronomètre*, Bourgeois, 1979.

Cl. LEVY-LEBOYER. — *La crise des motivations*, PUF, 1984.

M. FOUCAULT. — *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975.

E. GOFFMAN. — *Asiles*, Minuit, 1968.

On peut d'autre part opposer les différents statuts enseignants *selon la proportion de temps contrôlé dans le temps de travail* (de l'instituteur à l'agrégé) et *selon la rigueur du contrôle*: l'exemple du traitement différencié de l'acte administratif appelé « autorisation d'absence », de l'école primaire à l'enseignement supérieur est significatif à cet égard (d'un côté, elles sont très rares et à l'initiative du supérieur hiérarchique, à l'autre extrémité, l'enseignant s'accorde à lui-même ses autorisations d'absence).

Ces pôles des qualités des temps personnels

souple	rigide
ouvert à l'improvisation, à la saisie de l'occasion	ne permettant pas de saisir les opportunités
permettant de refuser une demande, une pression (« je n'ai pas le temps »)	ne permettant pas de refuser une convocation (l'emploi du temps est connu)
contenant une forte proportion de temps de travail « libre »	contenant une faible proportion de temps libre et de temps non contrôlé dans le temps de travail
à faible contrôle de l'utilisation des ressources temps	soumis à contrôle détaillé (présence, ponctualité, motifs de demandes d'autorisation d'absence)

sont les *indices* de positions différentes de pouvoir.

On peut déduire de tout ceci que, en cas de tentative de modification d'un équilibre établi, tout individu tendra à réagir pour :

- maintenir ou réduire son temps contrôlé par les autres ;
- essayer de contrôler l'usage des ressources temporelles des autres ;
- utiliser ses propres ressources dans le cadre de ses propres stratégies, généralement en masquant l'ampleur de ces ressources (ou en la dévoilant brusquement, si nécessaire) ;
- développer sa maîtrise des enchaînements, c'est-à-dire réduire son incertitude quant au comportement des autres.

De tels phénomènes sont à l'œuvre dans le cas de projets d'innovation concernant la gestion des établissements, du genre : démocratisation du mode d'élaboration de la politique de l'établissement, gestion participative, mise en place d'un tissu de concertation et d'une « responsabilisation des enseignants ».

Les enseignants ne peuvent consentir de bonne grâce à l'augmentation du temps de travail contrôlé que s'ils obtiennent en échange des avantages matériels ou symboliques : plus de confort dans le travail, renouvellement du plaisir à travailler, sentiment d'utilité sociale, sentiment d'une reconnaissance. Imposée sans compensations réelles, cette augmentation ne peut être vécue que comme un signe de plus des échanges inégalitaires entre l'institution et ses agents (« Ils pressent le citron »). On s'expose alors au découragement de ceux qui, passée la phase d'enthousiasme militant ou de découverte intellectuelle auront le sentiment d'« avoir déjà donné » (voir première partie), et surtout à l'inertie d'une grande partie du corps enseignant, qui repère tout de suite que l'exercice de la responsabilité est coûteuse en temps, et peut dénoncer l'opération comme inefficace (« ces réunions, ça ne sert pas à grand chose ») et manipulatrice (accroissement du contrôle par le chef d'établissement, développement de sa maîtrise des enchaînements).

Une autre difficulté peut venir de ce que la modification des procédures formelles de prise de décision ou la mise en place de dispositifs ad hoc de négociation et de travail collectif laissent dans l'ombre le temps dont bénéficie le chef d'établissement (et dans une moindre mesure les enseignants) pour développer des procédures informelles. Et que cela aussi soit perçu, si ce n'est pas accompagné de compensations réelles, comme la marque d'un échange inégalitaire et hypocrite.

J'ai développé ces exemples pour montrer en quoi les stratégies temporelles sont un élément important des stratégies professionnelles. L'attention à ce type de phénomène me paraît indispensable lors de la conduite, fort délicate, d'une innovation dans le système scolaire.

L. DEMAILLY
Professeur à l'École Normale de Lille.
LASTREE - CNRS (Lille I).

BIBLIOGRAPHIE
(temps et pouvoir dans les organisations)

- M. CROZIER. — *Le phénomène bureaucratique*, Le Seuil, 1964.
- M. CROZIER. — *L'acteur et le système*, Le Seuil, 1977.
- G. FRIEDMAN, P. NAVILLE. — *Traité de sociologie du travail*, A. Colin, 1962.
- J.G. MARCH, H.A. SIMON. — *Les organisations*, 2^e éd., Dunod, 1969.
- M. OLSON. — *Logique de l'action collective*, PUF, 1978.
- R. SAINSAULIEU, P.E. TEXIER, M.O. MARTY. — *La démocratie en organisation*, Librairie des Méridiens, 1983.
- R. SAINSAULIEU. — *L'identité au travail*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977.
- M. WEBER. — *Économie et société*, Plon, 1971.