



ethnographiques.org

Revue en ligne de sciences humaines et sociales

Julie Jarty

Le travail invisible des enseignants « hors les murs »

Résumé

Cet article est consacré à un aspect peu étudié du travail des enseignantes et des enseignants du secondaire français : celui réalisé en dehors de la classe. Méconnues, car largement invisibles, y compris au niveau institutionnel, ces pratiques professionnelles sont examinées par le biais d'une analyse du travail enseignant quotidien en croisant différentes méthodes d'investigation. Au-delà de la difficulté générale à cerner les contours d'une activité caractérisée par une autonomie spatio-temporelle relativement forte, cet article souligne l'importance d'étudier les modalités de gestion des espaces et des lieux de l'activité, tant pour comprendre les charges et les compétences réelles des enseignants que pour mettre à jour des inégalités de genre peu visibles.

Abstract

This article is devoted to aspects of French secondary school teachers' work that are rarely studied : those realised outside the classroom. Little known because of their invisibility, including at the institutional level, these practices are examined through an analysis of teachers' daily work patterns, using a combination of different methods. The article outlines the difficulties involved in analysing activities characterized by relatively high levels of autonomy, and goes on to emphasize the importance of studying the ways in which teachers manage working space and time in these circumstances. Including these aspects of teachers' work in an analysis of this profession is necessary in order to understand teachers' real workload and the skills they develop to handle it. The analysis also reveals the working of invisible gender inequalities.

Pour citer cet article :

Julie Jarty, 2011. « Le travail invisible des enseignants « hors les murs » ». *ethnographiques.org*, Numéro 23 - [en ligne]. <http://www.ethnographiques.org/2011/Jarty> (consulté le 22.12.2011).

ethnographiques.org est une revue publiée uniquement en ligne. Les versions pdf ne sont pas toujours en mesure d'intégrer l'ensemble des documents multimédias associés aux articles. Elles ne sauraient donc se substituer aux articles en ligne qui, eux seuls, constituent les versions intégrales et authentiques des articles publiés par la revue.

Introduction

Si le métier d'enseignant [1] du secondaire a fait l'objet, en France, de nombreuses analyses sociologiques attentives à sa perte de légitimité, au durcissement de ses conditions de travail ou à l'évolution de sa professionnalité (Dubet, 2002 ; Terrail, 2005), il a été encore peu considéré sous l'angle de ses temporalités [2]. La réalisation d'une partie des activités hors des lieux et des temps de la classe, mais aussi de l'établissement, est pourtant caractéristique du travail enseignant. Le peu d'études documentant cet aspect de l'activité enseignante contribue au discours de sens commun sur les privilèges de ces salariés (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008). A la stabilité de l'emploi qui les met à l'abri du chômage s'ajoutent des horaires hebdomadaires souples [3] et de longues vacances scolaires, qui feraient de cette profession un idéal pour l'équilibre professionnel, familial et personnel [4]. Mais qu'en est-il réellement de l'organisation de l'activité enseignante et des temps de travail ? Comment la flexibilité de leur travail "hors des murs" [5] est-elle utilisée au quotidien ? Considérer le travail professoral dans son ensemble nécessite de porter une attention rapprochée à ces espace-temps invisibles, ces « coulisses » ou « arrières-scènes », du point de vue notamment de l'institution, mais aussi des analyses ordinaires du travail.

Après avoir brossé un portrait de la profession dans le contexte français puis précisé la méthodologie de l'enquête (1), l'article s'attache à comprendre le caractère poreux d'un travail mal (re)connu (2) puis pénètre dans la gestion concrète des modes d'engagement spatio-temporel au travail (3). Enfin, il souligne qu'au sein de cette profession féminisée [6], c'est dans l'organisation de ce travail « hors les murs » que se structurent les différences de sexe (4).

Du métier à l'activité d'enseignant du secondaire

Mise en perspective comparatiste

La pertinence d'une approche comparatiste n'est plus à démontrer pour saisir les pratiques professionnelles quotidiennes et les spécificités nationales des cultures de métier (Le Feuvre, 2010). Cette perspective semble d'autant plus pertinente que la qualité du travail fourni serait en partie le fruit d'un accord implicite sur ce qui est attendu, à la fois en termes de qualifications, de compétences et de spécialisation ("contrôle scientifique"), mais aussi de résultats obtenus, de durée et de présence au travail ("contrôle éthique") (Paradeise, 2003). De tels critères collectifs divergent selon les pays et renvoient à différentes figures du "bon enseignant", qui, ce faisant, légitiment une certaine habitabilité des structures scolaires. A une extrémité, on trouve une conception du métier fondée sur la polyvalence des compétences (scientifiques, pédagogiques et administratives) et des temps de présence conséquemment longs dans les établissements – ainsi en Angleterre et en Espagne les enseignants disposent de bureaux. A l'autre extrémité, envisagée dans ce texte à travers l'exemple français, l'excellence disciplinaire émerge comme le principe structurant des identités professionnelles et justifie l'autonomie temporelle (relative) de ces experts (Jarty, 2010 ; Moreau, 2011).

Tout au long de leur trajectoire professionnelle, la valorisation du travail enseignant se fait moins par la construction d'une dynamique collective que par leur performance individuelle dans leur matière. D'emblée, les trajectoires d'entrée dans le métier se fondent sur la maîtrise d'un savoir savant sanctionnée par la

réussite à un concours, dans une discipline étudiée des années durant (Deauvieu, 2007) [7]. L'appel et la reconnaissance de l'utilité d'un exercice plus collectif de l'activité enseignante (Van Zanten *et al.*, 2002) se trouvent ainsi freinés par une absence de cohésion autour de projets pédagogiques et par les contraintes de coordination au niveau local (Barrère, 2003) [8]. Cet aspect solitaire du métier est par ailleurs conforté par une hiérarchisation professionnelle où les perspectives de promotion se font essentiellement par la voie de concours – celui de l'Agrégation principalement, dont la réussite diminue encore le nombre d'heures obligatoires passées dans les établissements [9]. Dans un tel cadre, il n'est guère étonnant que ces expert-e-s soient engagés pour enseigner "leur" seule matière [10], contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays (Angleterre, Espagne, Suisse etc.). De même, s'il découle de cet attachement à la matière une proximité entre enseignants d'une même discipline, elle relève de formes de complicité [11] où les collaborations effectives demeurent peu fréquentes.

In fine, dans le contexte français, la figure de l'enseignant « organisateur » parvient difficilement à émerger à côté de celle plus traditionnelle du « magister » ou du « pédagogue », suivant la typologie adoptée (Hirschhorn, 1993 ; Demailly, 1987). Or les conséquences de cette norme de l'exercice professoral ne sont pas négligeables du point de vue du « travail en actes » (Bidet *et al.*, 2006), c'est-à-dire de la manière dont le travail enseignant se réalise au quotidien : elle légitime son extension à des espaces tenus communément pour « hors travail ».

Explorer les coulisses du métier

Peu visible, effectué à différents endroits de l'établissement, mais aussi souvent en dehors de celui-ci, le travail professoral apparaît comme un objet d'analyse tout à fait pertinent pour approcher les situations de travail temporellement et spatialement « dispersées » (Datchary, 2011) [12]. Au sein des établissements scolaires, force est de constater la quasi absence de lieux propices à la réalisation des tâches les plus lourdes qui font le métier enseignant. Une partie difficilement quantifiable du travail se fait ailleurs ; au domicile, depuis l'espace calme et fermé d'un bureau ou d'une « chambre à soi », à d'autres lieux susceptibles d'être occupés ou traversés par d'autres membres du foyer (table de cuisine, canapé, etc.). Mais les espaces de travail s'étendent aussi à des lieux plus inattendus : une table retirée dans un café, un siège dans les transports en commun, etc. Autant de situations professionnelles changeantes, qui dépendent aussi bien d'une gestion individuelle du travail que des outils nécessaires à l'activité (livres, dictionnaires, calculatrices, ordinateurs, etc.). Comment étudier ces situations ?

Les données primaires de la recherche s'appuient sur les résultats d'une enquête sociologique qualitative effectuée dans le cadre d'une thèse interrogeant les trajectoires professionnelles et personnelles des enseignantes et des enseignants du secondaire en France et en Espagne (Jarty, 2010). Cet article se concentre sur le terrain d'enquête français, réalisé en majeure partie dans quatre établissements de la région toulousaine, en Midi-Pyrénées (deux collèges et deux lycées, dont un avec CPGE). Le soutien d'enseignants de notre entourage, ou rencontrés par le biais d'activités organisées par la mission égalité du Rectorat de l'Académie de Toulouse, ont contribué au bon déroulement de l'enquête, et à la constitution, à travers un effet « boule de neige », de notre population d'enquête. Nous avons ainsi pu réaliser quarante entretiens biographiques entre 2007 et 2009 auprès d'hommes (15) et de femmes (25) présentant des situations familiales variées et dans des tranches d'âge diverses. Ils se sont adossés à des observations *in situ* effectuées lors de différentes périodes d'immersion au sein de ces établissements [13] et au recueil de 13 cahiers-temps. « A mi-chemin entre les carnets d'emplois du temps employés

dans les budgets temps et un journal intime » (Rouch, 2006 : 111), ils ont été tenus par les enquêtés durant une semaine entière. En suivant le travail enseignant au jour le jour, ils permettent de pénétrer des moments et des espaces privés (tard le soir, pendant les fins de semaine, etc.) auxquels les chercheurs n'ont traditionnellement pas accès.

Un extrait d'un cahier-temps, qui est un tableau à plusieurs colonnes et lignes. Les colonnes semblent représenter des périodes de la journée ou des jours de la semaine, et les lignes des activités ou des tâches effectuées. Le contenu est écrit à la main et est assez dense.

Un extrait du cahier-temps de Sabine

La combinaison de ces matériaux donne à voir la diversité des arrières-scènes du travail enseignant, et des expériences du temps éventuellement proches de la « chronopathie » évoquée par Gilbert de Terssac et Diane Gabrielle Tremblay (2000). L'objectif était bien de cerner le ressenti temporel de l'organisation des activités enseignantes, en particulier les éventuelles pressions engendrées par l'éclatement des lieux et des temps de travail et le cas échéant, la façon dont elles se construisent.

De la difficulté de délimiter l'activité enseignante

L'analyse du travail enseignant dans son ensemble requiert une compréhension des activités réalisées. Or la faible visibilité de ce travail hors les murs, et la culture professionnelle du métier, notamment la « passion » pour la matière enseignée, rendent cet exercice difficile – y compris pour les enseignants eux-mêmes.

En quête de légitimité : donner à voir un travail effectué dans l'ombre

La possibilité d'organiser de manière autonome les espaces-temps du travail hors les murs est une dimension centrale du travail enseignant. Elle est aussi problématique. Comment faire (re)connaître un tel travail ? Les enseignants eux-mêmes expriment un sentiment d'embarras : comment parler de l'intégralité de ces activités qu'« [on] ne chiffre pas », qui sont « irrégulières », « pas les mêmes pour tous les enseignants », « pas sur le même rythme toute l'année » et qui « évoluent au cours de la carrière » ? Pourtant, l'enjeu est de taille pour ces professionnels, dont 77% estiment que leur activité n'est pas reconnue à sa juste valeur et 90% que leur charge de travail bénéficie d'une image injuste au sein du grand public (Devineau, 2010 : 336).

« Je crois que les enseignants ont pris l'habitude de dire : « Tel jour, tel jour je ne travaille pas » mais en fait on ne sait pas ce qu'ils font chez eux. Donc même dans l'utilisation du vocabulaire c'est caractéristique (...) Mais je crois qu'on a plusieurs types de travail, dont on ne parle pas toujours ». (Emmanuelle)

Cette difficile reconnaissance des diverses facettes de leur travail est couramment pointée du doigt quand on les interroge sur le temps qu'ils consacrent au travail en dehors de la salle de classe. Elle s'inscrit dans un contexte de transformations des « légitimités professionnelles » (Le Bianic et Vion, 2008) qui marque tout particulièrement l'Education Nationale. Hélène Buisson-Fenet (2008) souligne en ce sens les tensions associées aux comportements consuméristes des familles (Ballion, 1982) et au non-conformisme des lycéens à l'égard de la norme scolaire traditionnelle (Dubet, 1991). De surcroît, l'évaluation des résultats de leur travail est souvent affectée par un discours sur la chute du niveau scolaire et la perte du pouvoir des pédagogues face à des parents au niveau de formation de plus en plus élevé (Devineau, 2010). Au cours des entretiens, il était ainsi difficile d'évoquer la réalité concrète et quotidienne de l'activité de travail sans faire surgir ce jugement du grand public et de l'institution :

« Je sais qu'il y a tout ce discours sur les enseignants, sur le fait qu'il ne font pas grand-chose. C'est vrai qu'on organise notre travail quand on veut, enfin dans une certaine mesure [...] Je ne compte pas mes heures, mais très honnêtement les 35 heures c'est clair que je les dépasse ». (Emmanuelle)

Dans cet extrait, la référence aux 35 heures permet de mesurer combien la faible visibilité des activités pèse sur la construction de la légitimité professionnelle. Nos cahiers-temps fournissent un premier indicateur du temps de travail, qui atteste de l'étendue de la palette d'heures effectuées sur une semaine – une "petite" trentaine pour certains, une "bonne" quarantaine pour d'autres – selon le moment de l'année où ils ont été relevés (par exemple, la période de conseils de classe affiche un pic temporel consacré aux réunions, tandis que les milieux de trimestres sont ceux de la correction de copies). La préparation des cours, d'exercices ou d'examens s'avère l'activité la plus coûteuse, et ce, d'autant plus que les enseignants ont de nouvelles classes de niveaux. Le temps de correction de copies peut également atteindre des "records" pour les disciplines littéraires et les sciences sociales, ainsi que les classes de préparation aux examens (une dizaine d'heures pour certains). Enfin, toute une série d'activités dont ils ne maîtrisent pas toujours la durée s'accumulent à des intervalles variables au cours de l'année et investissent l'espace privé du domicile. Ainsi, des échanges téléphoniques ou électroniques avec des collègues (et parfois avec des parents), des démarches auprès de prestataires de service pour la mise en place de projets, la saisie de notes sur ordinateur, la préparation d'un conseil de classe, etc. A maints égards, la possibilité même d'une frontière délimitant le travail enseignant paraît douteuse.

Où commence et quand s'arrête le travail des enseignants ?

Au-delà de cette face cachée du travail hors les murs, la diversité et l'éclatement des activités professionnelles et personnelles est un trait caractéristique de la population enquêtée. Elle doit transmettre une culture disciplinaire dont l'entretien se fait tout au long de la carrière, en partie de façon informelle. Se cultiver, participer à des conférences et lire des revues spécialisées (ou tout simplement le journal) constituent autant d'activités effectuées dans la sphère privée, mais décisives pour l'entretien des compétences disciplinaires. De surcroît, la « passion » à l'égard de la matière enseignée favorise la perméabilité des temps de la vie sociale. Pour ces professeurs, distinguer ce qui relève du travail et du hors-travail est des plus malaisé :

« Est-ce que cette lecture [« libre », le soir] vous sert dans votre travail, ou est-ce exclusivement pour le plaisir ? [...]

— C'est les deux. C'est un plaisir mais c'est aussi très lié à mon travail, enfin c'est ça qui m'a conduit à mon travail et c'est ce qui me plaît toujours le plus dans mon travail ». (Florence)

De la même manière, le conjoint de Florence, professeur d'histoire-géographie, détaille leurs futures vacances en Normandie comme intimement liées à son projet pédagogique pour l'année à venir, sur les tapisseries de Bayeux. Conformément à l'éthos professionnel défini précédemment, les disciplines enseignées sont intimement liées aux « loisirs », mais aussi à ce qui tient le plus à cœur aux individus, non sans déstabiliser l'analyse de leur travail. L'étude du temps pour soi met ainsi en évidence le poids de l'excellence disciplinaire, qui caractérise cet éthos professionnel, dans la construction de la professionnalité et, surtout, dans l'organisation quotidienne du travail. Le rapport à la matière en vient jusqu'à structurer l'organisation même du temps libre. Des anglicistes, qui passent leurs vacances d'été en Grande-Bretagne, jusqu'aux historiens-géographes, dont les destinations de voyages sont intimement liées à leurs projets d'enseignements, nombre d'entretiens pointent l'intrication entre le professionnel et le personnel. La passion disciplinaire a également des répercussions sur les loisirs hebdomadaires : les plasticiens fréquentent assidûment les musées, les littéraires, les théâtres et les librairies. De surcroît, « se tenir au courant des évolutions techniques », « des débats actuels », « être au fait des évolutions de la langue » sont autant de tâches implicites du travail enseignant peu aisées à saisir. Elles viennent complexifier la matérialité et les contours des présences au travail. Au cours des entretiens, les descriptions portent la marque de cette porosité entre les temps :

« Par exemple l'autre jour je lisais une revue et il y avait tout un article sur les prix Nobel 2008 et je me suis dit : « ça, ça rentre parfaitement dans le cadre de mon cours ! » Donc je réinjecte mes lectures personnelles dans mon cours ». (Pierre)

De même, un enseignant s'interroge quand nous lui demandons de décrire quel type de travail sort des murs du lycée : « un prof qui lit le journal, est-ce un enseignant qui travaille ou un enseignant qui se détend ? ». Cette indétermination de maintes activités enseignantes pose la question de l'organisation quotidienne du travail enseignant : comment ces travailleurs s'y retrouvent-ils ? Ne sont-ils pas amenés, paradoxalement, à déployer un travail de délimitation ou de circonscription de leurs divers espaces-temps ?

Le travail enseignant « hors les murs » : une élasticité négociée

Le caractère extensible des activités situées dans les interstices, entre la salle de classe et l'espace domestique, en amont et en aval du cours, est un élément important pour qui veut décrire le travail enseignant. Il appelle à comprendre les négociations qui entourent et façonnent les espaces-temps de l'activité.

Les présences dans les établissements : des temps circonscrits

Si la condensation des heures de cours est l'option la plus convoitée, les « trous » de l'emploi du temps, selon le jargon enseignant, sont le plus souvent inévitables – surtout pour les nouveaux arrivants qui bénéficient ordinairement des « restes ». Ces plages horaires peuvent offrir la possibilité d'initier un travail collectif avec des collègues et de s'investir dans des projets d'enseignement. Ces activités, peu développées dans le professorat français mais considérées comme un moyen de dynamiser un établissement, constituent un vecteur (certes, peu formalisé) d'avancement dans la hiérarchie enseignante, par exemple pour l'accès à la « hors-classe » [14]. C'est le cas de Denis, dont le cahier-temps atteste de la rentabilisation des « trous » pour préparer, avec son chef d'établissement, un projet européen.

Un extrait d'un cahier-temps, probablement un tableau à plusieurs colonnes et lignes, avec des notes manuscrites en bleu et noir. Le tableau semble être un emploi du temps ou un registre de tâches, avec des cases et des écritures qui ne sont pas parfaitement lisibles en raison de la résolution de l'image.

Un extrait du cahier-temps de Denis

Les « trous » de l'emploi du temps peuvent aussi permettre de limiter le prolongement inévitable (nous y reviendrons) de l'activité professionnelle dans la sphère privée. En l'absence d'un espace de travail personnel et calme, il peut s'agir d'effectuer des tâches simples et ne requérant qu'une attention limitée (photocopies, recherche d'exercices dans une base de donnée, corrections rapides, etc.). La difficulté de se concentrer dans « la salle des prof » est manifeste au cours de nos observations *in situ* ainsi que lors des entretiens réalisés dans un coin de celle-ci et dont la retranscription est parfois entravée par le brouhaha qui y règne. Marquée par d'incessants va-et-vient autour des tables, machines à café et casiers, elle s'apparente plutôt à un lieu de passage, de pause et de discussions entre collègues ; en somme, à un carrefour plutôt qu'à un bureau.

« J'essaye de m'avancer au maximum dans ces moments pour qu'il m'en reste le moins possible à la maison. Mais c'est pas toujours facile, tu peux voir, on est constamment dérangé par le bruit ou interrompu par un collègue ». (Marie)

Dans cette ancienne profession de la connaissance, la sortie du lieu de travail par excellence qu'est l'établissement scolaire n'indique pas que le travail professionnel soit clos. Hors les murs, il se prolonge aussi en soirée et au cours du week-end.

Le travail en soirée et les week-ends : fluctuations d'un invariant

A l'issue des enquêtes emploi du temps élaborées par l'INSEE sur la période 1998-1999 [15], Alain Chenu (2002) soulignait déjà un pic d'activité pour cette catégorie professionnelle autour de vingt-deux heures. Ce retour au travail le soir fait souvent suite à un investissement dans la sphère privée : loisirs, travail associatif, mais aussi domestique, parental. Son analyse fait toutefois émerger d'importantes disparités en termes de récurrence et de durée. D'une part, les nouveaux recrutés échappent rarement à un prolongement conséquent du travail en soirée (« comme

je suis nouvelle, j'ai de quoi faire », « là j'ai une nouvelle classe donc je travaille presque tous les soirs, mais je pense que d'ici trois-quatre ans mon cours sera stabilisé, ça ira mieux ». D'autre part, l'enseignement aux niveaux les plus élevés, mais plus encore dans les disciplines littéraires, va de pair avec une fréquence accrue et une extensibilité du travail enseignant, en particulier autour de l'activité pour la correction de copies [16]. Dans ces configurations, les entretiens suggèrent des temps de corrections de plusieurs heures, et s'étendant fréquemment au-delà de onze heures du soir, ce que les cahiers-temps confirment largement. Il s'agit de trouver une plage horaire suffisamment longue et tranquille et qui n'empiète pas, autant que faire se peut, sur d'autres activités (famille, loisirs, travail non rémunéré de type domestique ou associatif). Il s'agit aussi d'une stratégie pour limiter une surcharge de travail pendant les moments supposés de repos (vacances scolaires ou week-ends, par exemple) :

« J'ai compris tout récemment qu'il valait mieux que je travaille comme une forcenée jusqu'à quatre du matin avant les vacances, finir toutes les corrections et pas les garder... Sinon avant je passais les vacances à corriger ». (Marie)

Extrait 1 du cahier-temps de Sarah

Extrait 2 du cahier-temps de Sarah

L'activité de correction de copies, tenue par les élèves mais aussi leurs parents, les collègues et l'inspection, pour révélatrice, sinon « preuve », de l'investissement professionnel et de l'attention aux élèves, s'avère la plus susceptible d'envahir le quotidien : « J'essaye de ne pas travailler le week-end, mais je le paye le soir en semaine », écrit Sarah, une jeune enseignante d'espagnol dans son cahier-temps ; « C'est fini... et non encore une », note un professeur de mathématiques en classe préparatoire ; « J'ai presque fini mais je n'en peux plus, je finirai demain » commente un de ses collègues.

Maîtriser son temps : un enjeu partagé

Si de nombreux enseignantes et enseignants interrogés disent vouloir travailler le moins possible durant les week-ends (en particulier pour réserver ce moment à leur conjoint et/ou enfant(s)), on observe une mise au travail relativement fréquente durant ces moments. Ce temps est alors toutefois chronométré, effectué sur des

demi-journées, et plus rarement en soirée : « un petit peu tous les week-ends », « le week-end ça dépend », « des fois ça n'est pas possible de faire autrement ». Ces éléments font ainsi émerger une nécessaire habileté à auto-organiser son temps, entre temps contraint (les heures de cours – faiblement négociables) et temps « autonome ». Si elle peut apparaître comme un gain du point de vue de l'engagement dans d'autres sphères, cette nécessaire « rationalisation » du travail fait surgir la question de la porosité des temps (Gadea et Lallement, 2000). Car rester « connecté » à son travail sur des plages horaires très étendues, ce serait aussi s'exposer à se laisser « déborder » par cette souplesse temporelle et à « brouiller les frontières entre espaces privé et professionnel » (Metzger et Cléach, 2004 : 444). Les enseignants sont en permanence confrontés à cette perméabilité et ce d'autant plus qu'ils sont promus à des positions plus prestigieuses et mieux rémunérées et que leurs heures de présence obligatoires au sein des établissements se réduisent. Comment les enseignants font-ils avec cette malléabilité ? La variable du genre, sur laquelle nous allons nous concentrer, apparaît importante à prendre en compte.

Le genre dans l'organisation du travail « hors les murs »

Le sur-investissement des femmes dans la prise en charge du *care* et du domestique, certes remis en question par quelques enseignantes et enseignants qui s'inscrivent plutôt dans des configurations de genre minoritaires (Jarty, 2009), modèle les expériences professionnelles, entre enchevêtrement et superposition.

Engagements personnels et étapes du cycle de vie

La plupart des individus interrogés dans le cadre de l'enquête témoignent d'un fort attachement à la liberté d'organiser leur temps de travail. Du point de vue professionnel, cette liberté symbolise une autonomie nécessaire. Elle offre la possibilité de travailler au moment de la journée et de la semaine où l'on se sent personnellement le plus productif et le plus disponible. C'est ainsi que nombre d'activités négligées dans la perception du travail enseignant (rencontre avec des parents d'élèves ou des partenaires extérieurs, recherches individuelles constitutives à la mouture d'un projet, etc.) requièrent une certaine souplesse et autonomie organisationnelle. Par ailleurs, cette autonomie permet d'accélérer la cadence à des moments charnières de la carrière (préparation de l'Agrégation interne pour les certifiés, par exemple). Cette autonomie temporelle du travail « hors les murs » offre aussi la possibilité d'ajuster plus facilement les contraintes parfois contradictoires des temporalités professionnelles et personnelles – familiales ou de loisirs. Le cahier-temps de Frédéric, enseignant de mathématiques, témoigne par exemple d'horaires de travail adaptés à ses heures de cours (fixes) et de son engagement singulier dans la musique – un avantage d'autant plus apprécié que cet agrégé nous explique avoir déjà atteint les échelons les plus élevés (il est titulaire d'une chaire). Cette profession apparaît plus largement et très communément favorable à la vie de famille. En témoigne dans nos entretiens la mise en regard récurrente avec les conditions de travail d'autres professionnels aux niveaux de qualification équivalents et aux horaires « de bureau » :

« On a la liberté de notre temps et ça c'est énorme, c'est précieux, je n'ai pas à pointer tous les jours à huit heures jusqu'à dix-huit heures, samedi j'étais à Paris pour un colloque, l'après-midi j'en ai profité et j'ai revu des copines. J'en ai une qui a un super job chez Axenture, c'est certainement très intéressant, mais, arrive le

vendredi soir, elle est à ramasser à la petite cuillère [...] son gamin elle le voit à peine grandir, elle en a fait qu'un parce que c'était pas possible et que c'est déjà extraordinaire qu'elle ait réussi à en faire un ». (Diane)

La possibilité de mettre en place un changement de rythme de travail, pour s'adapter aux parcours de vie, aux ruptures biographiques, émerge dans la plupart des entretiens recueillis :

« C'est vrai qu'avec la venue de ma fille, je la récupère, je la vois plutôt en journée donc du coup je me suis mise à travailler différemment [...] C'est modulable, c'est la chance qu'on a dans ce boulot ». (Emmanuelle)

Ces ajustements apparaissent toutefois de plus forte ampleur chez les femmes, témoignant souvent d'arrangements sexués au sein des couples, que tous deux soient enseignants ou pas.

Petits arrangements (sexués) entre conjoints

L'organisation du temps de travail est largement tributaire de tels arrangements (Pailhe et Solaz, 2009) et la profession enseignante ne fait pas exception. Plus ou moins « égalitaires », ils induisent des négociations spécifiques, s'avérant tour à tour contraintes ou ressources à l'égard de l'exercice professionnel :

« Il y a aussi le week-end mais bon ça dépend, c'est par exemple si ma fille fait la sieste, si mon mec il est d'accord pour prendre les petits deux heures, je vais m'esquiver mais je ne peux pas lui demander ça tous les week-ends, tout le temps ». (Marie)

En dépit d'incontestables changements en matière de rapports sociaux de sexe, les stratégies de couples demeurent souvent structurées autour d'une séparation des rôles – tout au moins avec l'arrivée d'un enfant au foyer : classiquement, tandis que les hommes se concentrent davantage sur leur vie professionnelle, les femmes surinvestissent l'espace domestique et familial (Gadea et Marry, 2000 ; Singly, 1987). L'exemple d'un couple d'enseignants éclaire les négociations les plus typiques rencontrées dans le cadre de notre enquête. Jeune agrégé de mathématiques, Nicolas explique la conservation d'un emploi du temps qu'il juge « déplorable » pour sa vie de famille [17] en ce qu'il lui permet de bénéficier de longues plages horaires en journée pour s'atteler, chez lui, au calme, à la préparation de ses cours. En revanche, pour sa compagne (elle aussi agrégée de mathématiques, dans le même établissement), accepter une telle organisation fut jugé impossible. Dès la naissance de sa fille, elle s'est engagée dans la négociation d'horaires de cours plus « adaptés » à ses responsabilités familiales. Elle estime pourtant son nouvel emploi du temps peu pratique sur le plan professionnel : son travail de préparation est souvent effectué dans l'urgence, le soir ou lorsque sa fille fait la sieste. Plus largement, la contraction du temps passé au sein de l'établissement après la naissance d'un enfant se révèle une pratique plutôt féminine ; rares sont les hommes pour qui la naissance d'un enfant engendre un tel changement. Si la négociation d'emploi du temps « sur mesure », permettant une compatibilité d'enseignement avec les horaires scolaires de leurs propres enfants, est une pratique courante et admise dans les collèges et lycées étudiés, les directions d'établissement consentent souvent à élaborer des emplois du temps explicitement évoqués en terme « d'horaires de mamans », avec des journées de

cours concentrées entre neuf heures et seize heures et/ou des mercredis matins libérés (Jarty, 2010). Enfin, la synchronisation des temps professionnels et familiaux ne se limite pas à des stratégies de gestion du temps de présence au sein des établissements scolaires. Elle s'accompagne aussi d'une rationalisation des activités professionnelles réalisées hors de l'établissement, dont la première constitue des tentatives de parcellisation du travail au cours de moments ou de journées dits « libérés » quoique déjà bien remplis par les activités domestiques et familiales, par exemple le mercredi ou le week-end. Chaque moment y est rentabilisé de sorte que pour la majorité de celles qui ont des enfants, il n'est pas rare que le travail soit "haché", par exemple effectué pendant les siestes des plus petits ou bien lorsqu'ils/elles sont à une activité physique et sportive ou encore chez des amis :

« Pendant la sieste de mes filles, en fin de matinée ou en début d'après-midi, parce qu'à ces moments on sait qu'on a deux heures, deux heures et demi devant soi et donc les samedi entre 14 heures et 16 heures 30 ». (Claire)

L'analyse du cahier-temps d'une enseignante de 50 ans illustre cette même fragmentation de l'activité professionnelle par des services rendus à sa mère dépendante (prise de rendez-vous médical entre deux heures de cours, courses le mercredi après-midi, par exemple). La capacité d'interrompre puis de se remettre au travail émerge comme une compétence acquise par de nombreuses enseignantes dès la naissance de leur premier enfant, et qui se prolonge tout au long de la vie de *carer*, c'est-à-dire de responsable des soins et de l'attention aux autres.

Enchevêtrement, simultanéité et différences des engagements professionnels et familiaux

Chez un grand nombre d'enseignantes en charge de personnes dépendantes, la vie familiale structure et déborde ainsi largement sur l'activité professionnelle. Leurs présences au travail se distinguent ainsi de celles de leurs homologues masculins : elles sont très souvent simultanées à d'autres activités liées à la sphère domestique et familiale. Se souvenant de la manière dont elle organisait son travail lorsque ses enfants étaient plus jeunes, cette enseignante livre une nette explication de la réalité des situations de travail les plus typiques de celles qui sont mères :

« Je me souviens des mercredis après-midi, j'étais dans mon bureau et ils jouaient dehors, j'avais la fenêtre ouverte et je jetais un œil régulièrement ». (Maryse)

L'analyse écologique du travail enseignant, c'est-à-dire tenant compte de l'environnement matériel au sein duquel l'activité se réalise, s'avère également pertinente pour saisir l'entrelacement des espaces-temps professionnels, familiaux et personnels. Le fait de ne pas disposer d'un bureau sur son lieu de travail conduit, certes, à travailler régulièrement au domicile, mais pas seulement. L'enchevêtrement des activités professionnelles et familiales se fait ainsi sur un fond de multiplication des arrière-scènes. C'est le cas de cette enseignante mère de deux jeunes enfants, qui explique comment « [elle] arrive à jongler, quand il y en a un qui est à une activité » :

« Je pense par exemple aux bulletins [...], ça je le fais au collège, quitte à les préparer au brouillon chez moi ou quand les enfants

sont à des activités. Quand tu attends les enfants dans la voiture tu peux travailler ». (Jeanne)

Ce phénomène d'enchevêtrement des activités est apparu nettement dès l'analyse des premiers cahiers-temps des enseignantes. Tandis que la simultanéité des activités est assez peu caractéristique des pratiques des hommes, y compris lorsqu'ils sont pères de jeunes enfants, elle est quasi systématique chez les femmes enquêtées. Le cahier-temps de Jeanne atteste de la régularité de cette pratique : elle corrige régulièrement des évaluations dans la voiture, tout en s'attelant au suivi des devoirs de son enfant.

Un extrait d'un cahier-temps, probablement un tableau à colonnes. On y voit des heures écrites à la main, ainsi que des notes relatives à des activités, notamment des corrections d'évaluations et le suivi des devoirs d'un enfant. Le tableau est écrit à l'encre sur papier blanc.

Un extrait du cahier-temps de Jeanne

Enfin, la variation des espaces de travail se repère également au domicile, comme l'explique Emmanuelle qui adapte le lieu de préparation de ses cours à ses contingences domestiques :

« J'ai un petit bureau dans ma chambre, enfin on partage avec mon mari. Mais je peux travailler partout. Tu vois si j'ai un truc sur le feu à surveiller je m'installe sur la table de la cuisine ! »
(Emmanuelle)

Cette absence de cloisonnement des espaces-temps est ainsi plus marquée chez les enseignantes. Nathalie Lapeyre note, dans le cas des professions libérales, que « ces possibilités de régulation et de flexibilisation des temporalités professionnelles ne jouent pas nécessairement à l'avantage des femmes » (Lapeyre, 2006). L'analyse de l'organisation du travail enseignant pourrait du moins contribuer à éclairer le sentiment de débordement identifié dans plusieurs enquêtes au sein de professions disposant d'une autonomie dans l'organisation de leur temps de travail (Chenu, 2002) ou marquées par une imbrication particulièrement forte des activités professionnelles et familiales (Molinier, 2009) : « C'est un fait mais je cours tout le temps » explique Marie, « j'avais l'impression de ne pas arrêter une minute, maintenant je sais que ce n'est pas qu'une impression », « toujours la crainte d'être en retard » notent tout à tour Sabine et Sarah dans leurs cahiers-temps. Le sentiment subséquent de surcharge, de travail « mal fait », « bâclé », réalisé sous tension permet aussi de jeter des pistes explicatives à l'accès toujours moindre des enseignantes aux positions les plus prestigieuses et les mieux rémunérées de leur hiérarchie (Jarty, 2009 ; Moreau, 2011).

Conclusion

Derrière la singularité des expériences enseignantes, notre recherche fournit quelques éléments de réflexion pour l'analyse sociologique de situations de travail caractérisées par la malléabilité et la diversification de ses espaces de réalisation.

D'une part, elle rejoint les débats autour de la reconnaissance du mérite de chacun dans son travail (Dubet, 2006), qui appellent une représentation plus complète des pratiques et les expériences professionnelles quotidiennes des individus. En ce sens, il s'agit d'intégrer à l'analyse du travail les moyens de repérer les engagements multiples dans lesquelles les individus s'inscrivent et de cerner leur organisation. Cela pose la question des techniques d'investigation capables de s'introduire dans le quotidien des individus, y compris là où l'activité professionnelle déborde amplement le seul espace du bureau, de l'entreprise, ou de l'organisation.

D'autre part, nous avons montré que la gestion de tâches spatialement et temporellement « non contraintes » ne peut être analysée sans tenir compte de son caractère genré. Par-delà la porosité, voire même l'indétermination entre activités professionnelles et activités personnelles ou domestiques, cet article donne à lire une gestion différenciée des présences au travail entre hommes et femmes, en particulier en présence d'enfants. L'expérience du jonglage emploi-famille identifiée chez une majorité d'enseignantes appelle plus largement à s'interroger sur la visibilité des contributions des uns et des autres. La temporalité davantage hachée des femmes implique en effet, de leur part, un travail *peu perceptible* de gestion de leur disponibilité susceptible d'expliquer le « plafond de verre », c'est-à-dire la sous-représentation des femmes dans les positions les plus prestigieuses et les mieux rémunérées, auquel elles se confrontent dans les professions intellectuelles (Cacouault-Bitaud, 2007). Raisonner en termes d'inégalité supposerait toutefois de pouvoir évaluer, pour les comparer, les charges de travail des uns et des autres. Pour cela, il faudrait alors inventer une commune mesure, car le temps de travail est, on le sait, un étalon peu pertinent pour mesurer le travail des « *knowledge workers* ».

Annexe. Caractéristiques socio-démographiques des enseignantes et des enseignants

Synthèse des caractéristiques socio-démographiques des enseignantes et des enseignants cités dans l'article

(tous les prénoms utilisés sont des pseudonymes)

Claire, 33 ans, enseignante certifiée en histoire-géographie, en couple avec un chercheur, 2 enfants (4 et 2 ans)

Denis, 59 ans, enseignant certifié d'anglais en collège, en couple avec une commerciale, 3 enfants (26, 22, 21 ans)

Diane, 41 ans, enseignante agrégée d'anglais en Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles, en couple avec un enseignant, 3 enfants (16, 8 et 4 ans)

Emmanuelle, 29 ans, enseignante certifiée de science-physique en collège, en couple avec un enseignant, 1 enfant (2 ans)

Florence, 46 ans, enseignante certifiée en lycée, en couple avec Hervé, 2 enfants (12 et 7 ans)

Frédéric, 50 ans, enseignant agrégé de mathématiques en Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles, en couple avec une enseignante (retraîtée), 5 enfants (27,25,22,20 et 17 ans)

Hervé, 47 ans, enseignant certifié d'histoire-géographie en collège, en couple avec Florence, 2 enfants (12 et 7 ans)

Jeanne, 40 ans, enseignante certifiée de mathématiques en collège, en couple avec un ingénieur, 2 enfants (10 et 5 ans)

Marie, 33 ans, enseignante certifiée de lettres en collège, en couple avec un architecte, 2 enfants (7 et 3 ans)

Maryse, 55 ans, enseignante agrégée de lettres en collège, en couple avec un enseignant, 1 enfant (19 ans)

Nicolas, 35 ans, enseignant agrégé de mathématiques en Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles, en couple avec une enseignante, 1 enfant (1 an).

Pierre, 42 ans, enseignant agrégé de sciences-physiques en Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles, en couple avec Diane, 3 enfants (16, 8 et 4 ans)

Sarah, 33 ans, enseignante agrégée d'espagnol en collège, en couple avec un cadre-commercial 1 enfant (1 an)

Sabine, 38 ans, enseignante certifiée de mathématiques en collège, en couple avec un artisan, 2 enfants (11 et 9 ans)

Notes

[1] Par souci d'adaptation aux normes éditoriales de la revue, on a procédé à une masculinisation systématique de la catégorie des enseignants et des enseignantes du second degré. Le terme enseignant renvoie, dans les faits, autant à des femmes qu'à des hommes.

[2] Je tiens à remercier les différents relecteurs de ce texte, notamment Alexandra Bidet et Dominique Schoeni, pour leurs apports et conseils au cours de son écriture.

[3] Les horaires de présence sont variables selon le corps d'appartenance, entre dix (pour les titulaires de l'Agrégation en CPGR – Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles) et dix-huit heures (pour les certifiés, titulaires du CAPES – Certificat d'aptitude au professorat dans l'enseignement du second degré), auxquelles se rajoutent ponctuellement des heures de réunions.

[4] Voir par exemple la Une du Monde de l'Education du 14 octobre 2009 « Peut-on encore devenir prof ? », qui insiste sur le potentiel d'attractivité, pour les jeunes générations diplômées du supérieur, d'une profession symbole de sécurité sur le marché du travail et de disponibilité pour la vie privée.

[5] L'expression "hors les murs", également utilisé dans le titre de l'article, fait écho au roman médiatisé de François Bégaudeau, « Entre les murs », paru en 2006 et adapté au cinéma par Laurent Cantet, sous le même titre, en 2008. Il rend compte de l'expérience d'un jeune enseignant dans une classe d'un collège de ZEP.

[6] En 2008, le taux de féminisation dans l'enseignement du second degré était de 57,3% (Source : Ministère de l'Education Nationale, 2008).

[7] 55% des enseignants du secondaire ayant été diplômé en 1998 sont titulaires d'un diplôme supérieur ou équivalent à la maîtrise, alors même que l'entrée dans la profession ne nécessitait qu'une Licence. Source : enquête génération 1998 du Cereq.

[8] Si les chefs d'établissement jouent un rôle clef dans la mise en place d'une professionnalité plus collective, les limites de leur fonction sont soulignées dans plusieurs études (Barrère, 2003).

[9] Concours de recrutement au corps professoral le plus élevé de l'enseignement du second degré français, l'Agrégation fixe à 15 heures le nombre d'heures de cours par semaine des « professeurs agrégés », soit trois heures de moins que les titulaires du CAPES. Il offre également la possibilité d'être recruté en Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles, réduisant encore le nombre d'heures devant la classe (environ 10 heures).

[10] Les enseignants d'histoire-géographie et du français-latin-grec font toutefois traditionnellement exception et nuancent ce constat.

[11] Celle-ci a par exemple pu s'observer dans notre recherche empirique, dont la constitution de la population d'enquête reposait en partie sur un effet « boule de neige », par leur fréquente mise en contact avec des collègues d'un même champ scientifique.

[12] Telle qu'elle est décrite par Caroline Datchary, la notion de « dispersion » renvoie à des situations de travail où les individus sont continuellement confrontés à des engagements multiples au sein d'une temporalité resserrée. L'activité enseignante est certes bien différente d'autres, plus archétypiques, comme dans le secteur de l'événementiel, du double point de vue de sa temporalité, moins resserrée, et de sa dimension collective (le collectif est ici bien peu sollicité pour gérer la dispersion). Mais on repère aussi dans l'enseignement du second degré une forme d'hétérogénéité de l'activité qui est à la fois source de tensions et peu reconnue.

[13] Nous avons notamment observé des cours, assuré une présence régulière dans des lieux ressources – salle des enseignants ou bibliothèque – pour la réalisation d'entretiens ou entre deux entretiens et participé à des réunions de travail visant à la mise en place de projets pédagogiques de promotion de l'égalité entre filles et garçons dans deux collèges des quartiers sensibles de Toulouse.

[14] L'avancement à la « hors-classe » représente une promotion vers l'un des grades les plus élevés de la hiérarchie enseignante. Elle peut s'acquérir indépendamment du statut, certifié ou agrégé, et est souvent motivée par le soutien des chefs d'établissement.

[15] Les objectifs de ces enquêtes sont d'améliorer, en les quantifiant, les connaissances relatives aux activités quotidiennes et emplois du temps quotidiens des Françaises et Français.

[16] Notre étude fait apparaître que, pour un même niveau d'enseignement, les enseignants des disciplines littéraires ont un temps de travail toujours supérieur à celui de ceux des sciences dites « dures », en particulier du fait d'un temps de correction de copies plus long.

[17] Ses heures de cours sont essentiellement regroupées en fin d'après-midi et le mercredi toute la journée, lorsque sa fille n'est pas scolarisée.

Bibliographie

- BALLION Roger, 1982. *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock.
- BARRERE Anne, 2003. « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail*, 44 (4), pp. 481-497.
- BIDET Alexandra, BORZEIX Annie, PILLON Thierry, ROT Gwenaëlle, VATIN François (dir.), 2006. *Sociologie du travail et activité*. Toulouse, Octarès.
- BUISSON-FENET Hélène, 2008. « Usages de l'usager et distinctions professionnelles. Le cas des conseillers principaux d'éducation », in Le BIANIC Thomas et VION Antoine (dir.), *Action publique et légitimités professionnelles*. Paris, LGDJ Lextenso éditions, pp : 145-160.
- CACOUAULT-BITAUD Marlaine, 2007. *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au 20ème siècle*. Paris, La Découverte.
- CHENU Alain, 2002. « Les horaires et l'organisation du temps de travail », *Economie et statistiques*, 352-353, pp.151-167.
- DATCHARY Caroline, 2011. *La dispersion au travail*. Toulouse, Octarès.
- DEAUVIEAU Jérôme, 2007. « Observer et comprendre les pratiques enseignantes », *Sociologie du travail*, 49 (1), pp. 100-118.
- DEMAILLY Lise, 1987. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, *Sociologie du travail*, 29 (1), pp. 59-70.
- DEVINEAU Sophie, 2010. « Les enseignants et les parents d'élèves », in DEMAZIERE Didier et GADEA Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris, La Découverte, pp. 332-341.
- DUBET François, 1991. *Les lycéens*. Paris, Seuil.
- DUBET François, 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.
- DUBET François, 2006. *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*. Paris, Seuil.
- GADEA Charles et LALLEMENT Michel, 2000. « Les rationalisations du temps », in DE TERSSAC, Gilbert et TREMBLAY Diane-Gabrielle, *Où va le temps de travail ?* Toulouse, Octarès, pp. 27-48.
- GADEA Charles et MARRY Catherine, 2000. « Les pères qui gagnent : descendance et réussite professionnelle des ingénieurs », *Travail, Genre et Sociétés*, (3), pp. 109-135.
- HIRSCHHORN Monique, 1993. *L'ère des enseignants*. Paris, PUF.
- JANOT-BERGUGNAT Laurence et RASCLE Nicole, 2008. *Le stress des enseignants*. Paris, Armand Colin.
- JARTY Julie, 2009. « Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire », *Temporalités*, 9 (en ligne), <http://temporalites.revues.org/inde...> (consulté le 30 novembre 2010).
- JARTY Julie, 2010. *L'emploi, la famille et l'articulation des temps de vie chez les enseignant-e-s du secondaire. Une comparaison France – Espagne*. Thèse de doctorat, sociologie, Université de Toulouse Le Mirail et Université Autonome de Barcelone.
- LAPEYRE Nathalie, 2006. *Les professions face aux enjeux de la féminisation*. Toulouse : Octares Éditions.
- LE BIANIC Thomas et VION Antoine (dir.), 2008. *Action publique et légitimités professionnelles*. Paris : LGDJ Lextenso éditions.
- LE FEUVRE Nicky, 2010. « Feminising professions in Britain and France : How countries differ », in SCOTT Joan, CROMPTON Rosemary and LYONETTE Clare (eds.), *Gender inequalities in the 21st century : New barriers and continuing constraints*. London : Edward Elgar, pp. 126-149.
- METZGER Jean-Luc et CLEACH Olivier, 2004. « Le télétravail des cadres : entre suractivité et apprentissage de nouvelles temporalités », *Sociologie du travail*, 46 (4), pp. 433-450.
- MOLINIER, Pascale, 2009. « Temps professionnel et temps personnel des travailleuses du care : perméabilité ou clivage ? », *Temporalités*, 9 (En ligne) <http://temporalites.revues.org/> (consulté le 30 novembre 2010).
- MOREAU Marie-Pierre, 2011. *Les enseignants et le genre. La construction des inégalités sexuées dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*. Paris, PUF.
- PAILHE Ariane et SOLAZ Anne (dir.), 2009. *Entre famille et travail, des arrangements de couples aux pratiques des employeurs*. INED, Paris, La découverte.
- PARADEISE Catherine, 2003. « Comprendre les professions : l'apport de la sociologie ». *Sciences humaines*, 6 (139) : 26-29.
- ROUCH Jean-Pierre, 2006. « Une approche compréhensive des emplois du temps », in THOEMMES Jens et DE TERSSAC Gilbert (dir.), *Les temporalités sociales*. Toulouse, Octarès.
- SINGLY (de) François, 1987. *Fortune et infortune de la femme mariée : sociologie de la vie conjugale*. Paris, PUF.
- TERRAIL Jean-Pierre. (dir), 2005. *L'école en France. Crises, Pratiques, Perspectives*. Paris, La Dispute.
- TERSSAC (de) Gilbert et TREMBLAY Diane-Gabrielle (dir.), 2000. *Où va le temps de travail ?* Toulouse, Octarès.

VAN ZANTEN Agnès, GROSPIRON, Marie-France,
KHERROUBI, Martine et ROBERT, André-D., 2002.
Quand l'école se mobilise. Paris, La Dispute.