

LES ENSEIGNANTS TITULAIRES MOBILES DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE CONSTRUCTION ET CHOIX DE SPÉCIALISATIONS DU TRAVAIL ENSEIGNANT

MARIE-CHRISTINE LE FLOC'H*

Résumé

Cet article porte sur les tâches des enseignants remplaçants dans les écoles élémentaires et maternelles, appelés « titulaires mobiles » (TM). L'enquête montre les raisons du choix de cette fonction exercée parfois de façon durable ainsi que les logiques et stratégies à l'œuvre dans la construction de spécialités correspondant à une dissociation des difficultés du métier d'enseignant.

On peut distinguer trois faisceaux de tâches différents dans l'exercice de cette fonction :

- le remplacement court des « VRP » de l'Éducation nationale ;
- le remplacement de luxe des « décharges » d'enseignants qualifiés ;
- la gestion d'une absence prévue.

Les TM entretiennent un rapport original aux modèles normatifs sur lesquels se fonde la culture scolaire. Cette étude évoque les questions de reconnaissance des compétences des TM par l'administration et les corps professionnels constitués.

Abstract

This paper concerns the work of "titulaires mobiles" or, officially qualified supply teachers under the control of the French Education Ministry who intervene for short periods in primary and nursery schools.

The study seeks to analyse their reasons for what is sometimes a long-term career choice as well as the logic and strategies behind a construction of skills dissociating the difficulties inherent in the teaching profession.

* - Marie-Christine Le Floc'h, CES (Centre d'ethnologie et de sociologie), Université de Lille III.

Three ranges of task involved in this work can be distinguished :

- Short replacements - sometimes known as the Education Ministry's "sales reps".

- Replacing under more privileged conditions those qualified teachers, often head teachers, who have a reduction in hours.

- Filing in for a teacher whose absence is programmed (for training etc..).

Qualified supply teachers - TM - have their own special relationship with the normative models upon which the school culture is founded. This study evokes the form of recognition of their competences, as well as the role played by the administration and the professional bodies involved in directing the work of these teachers.

Introduction

De nombreuses études sur les enseignants portent sur un niveau d'enseignement ou un corps professionnel dans son ensemble. Nous avons choisi ici, de montrer les spécificités de l'enseignement dans le cadre de la fonction de remplacement à l'aide d'une enquête sur les « Titulaires Mobiles » de l'enseignement élémentaire. Étudier ce qui les distingue des enseignants sur poste fixe présente un double intérêt : théorique et méthodologique.

Du point de vue théorique, si nous partons de l'idée, désormais acquise, que les enseignants constituent un groupe professionnel composé de plusieurs segments (1), il est heuristique, dans un contexte de changement social, d'étudier les groupes situés à la frontière des corps professionnels constitués. Certains d'entre eux correspondent à des fonctions spécifiques ; c'est le cas de ces enseignants complémentaires que sont les Titulaires Mobiles (TM). Les tâches qu'ils assument, sont à bien des égards, en contrepoint de celles des enseignants en poste fixe.

En effet, comme l'intitulé du statut l'indique, ces enseignants circulent entre les établissements, les classes, les niveaux d'enseignement. Ils font face aux situations de travail les plus variées, qu'il s'agisse de la diversité des publics, des équipes pédagogiques lorsqu'elles existent, des espaces de travail ou des territoires.

La réalité de leur service les éloigne des représentations habituelles qui convergent fréquemment vers l'image d'un enseignant sédentaire ayant peu voyagé à l'intérieur de la société et à l'intérieur même du système éducatif : cet enseignant qui n'est pas

1 - Les recherches sur la profession enseignante dont R. Bourdoncle (1991-1993) a proposé une synthèse, vont dans ce sens.

sorti de l'école, individualiste, travaillant seul dans sa classe, portes fermées. Nous avons fait l'hypothèse que les TM développent ainsi des formes originales de culture professionnelle.

Rappelons en premier lieu que la fonction de remplacement est indispensable à la continuité du service public et que les postes d'enseignants complémentaires, suppléants, ont existé de tout temps sous diverses formes d'emplois, généralement de non titulaires.

Lors de la création du statut de Titulaire Mobile en 1973 (2), les métiers du remplacement dans le primaire ont été définis de manière très précise. On distingue quatre catégories de missions différentes selon la durée et la nature – prévues ou non – du remplacement :

- Les ZIL (zone d'intervention limitée) spécialisés dans le remplacement court.
- Les *brigades-congés* (absences d'une durée variable mais le plus souvent supérieure à huit jours, parfois prévue à l'avance, comme dans le cas des congés de maternité).
- Les *brigades-stages* (remplacement des maîtres en formation continue ; il s'agit ici de missions d'une ou deux semaines prévues à l'avance).
- Les *décharges* de directeur et d'enseignant maître-formateur, ces derniers bénéficiant d'une journée de décharge par semaine.

Tous les Titulaires Mobiles perçoivent des indemnités spéciales assez substantielles allant (en 1999) de 80 à 300 F par jour, non imposables.

Depuis la rentrée scolaire 1999, les missions sont officiellement confondues dans de nombreuses académies dont celle de Lille ; les indemnités se réduisent, conséquence d'une organisation plus efficiente qui tend à limiter les déplacements ; la gestion du personnel a été regroupée et centralisée par Bassin de Formation et d'Emploi. Les territoires sur lesquels peuvent intervenir les personnels se sont étendus, mais la volonté de réduire les indemnités de déplacement se traduit aujourd'hui par une priorité accordée aux missions dans les écoles de rattachement (3) ou proches de celles-ci. Les remplacements de courte durée sont de moins en moins assurés.

Nous avons demandé aux TM que nous avons rencontrés pourquoi ils avaient choisi ce type de poste. Nous voulions également savoir ce qu'ils avaient fait de ce positionnement marginal qui ne correspond pas aux règles habituelles de service.

2 - Circulaire du 27 mars 1973.

3 - Les TM sont dispersés et rattachés aux écoles de rattachement dont le nombre a augmenté pour assurer un "maillage" du territoire (un remplaçant pour trois écoles proches l'une de l'autre).

Quelles étaient les formes de spécialisation, de qualification vers lesquelles ils s'étaient orientés ? les logiques et les stratégies mises en œuvre dans cette construction ?

Nous analysons également ici jusqu'à quel point ces formes d'engagement professionnel ont été reconnues par l'administration de l'Éducation nationale et par les corps professionnels constitués, ou à l'inverse considérées comme l'expression d'une conscience professionnelle défaillante.

Du point de vue méthodologique, le choix de cette population répond à une double préoccupation.

En premier lieu, le choix d'une population marginale nous semble être un moyen supplémentaire pour objectiver des pratiques et des univers symboliques à l'intérieur d'un monde à propos duquel les stéréotypes ne manquent pas.

D'autre part, concernant la méthode d'enquête dans cette phase du travail (4), reposant sur des entretiens semi-directifs, il paraît plus intéressant d'entendre ceux qui sont en marge des hiérarchies professionnelles officielles, notamment lorsqu'il s'agit des aspects les plus triviaux de l'activité ou de sujets tabous mais néanmoins incontournables comme les problèmes de discipline. On cherche à limiter de cette manière les effets de position.

En effet, il existe chez tous les enseignants, des formes diverses et des degrés variables d'adhésion ou de consentement aux modèles normatifs sur lesquels reposent la culture scolaire et la culture savante (Hirschhorn, 1993). Ces écarts peuvent aller jusqu'au refus, et nous avons fait l'hypothèse qu'ils sont plus facilement lisibles chez ceux qui occupent des statuts particuliers dans le système éducatif.

Nous avons réalisé 26 entretiens auprès des TM de l'Académie de Lille entre mai 1999 et avril 2000. Trois d'entre eux remplacent ou ont remplacé des maîtres d'application, onze sont ZIL, dix interviennent en brigade et deux débutants remplacent sans précision de mission (cf. tableau 1).

4 - Il s'agit d'une partie d'une enquête plus large portant sur les enseignants ayant un statut « complémentaire » quel que soit le niveau d'enseignement.

Tableau 1. Liste des entretiens

N° des interviewés	âge	sexe	Statut : I : (instit) PE (prof. des écoles)	diplôme le plus élevé	durée de carrière comme TM
1	29	H	I	bac	8 (ans) ZIL*
2	50	F	I	bac	14 ZIL
3	53	H	I (ancien dir.)	bac	3 ZIL
4	39	H	I	DEUG IUFM	10 ZIL
5	32	H	I	DEUG math	10 ZIL
6	40	F	I	bac	10 B-stage
7	40	H	I	bac	10 B**
8	30	F	I	bac	6 ZIL
9	32	F	I	licence droit	1 TM-B
10	31	F	PE	maîtr. russe	6 ZIL
11	26	F	PE	lic. sc.éduc.	1 déb-TM
12	50	F	I	DEUG. bx-arts	20 B-stage
13	23	H	PE	lic. sc. éco.	1 B
14	37	H	I	DEUG math	4 déch.+6 ZIL
15	30	H	I	bac	1 TM-B
16	48	F	I	bac	6 ZIL
17	31	F	I	bac + hypok	8 déch. EMF*
18	30	F	PE	lic. histoire	1 déch. EMF
19	26	F	PE	lic. socio.	déb.TM
20	42	H	PE	BTS géom.	7 ZIL
21	38	H	I	DEUG hist.	15 ZIL
22	38	F	I	DEUG AES	7 B.
23	29	F	PE	licence	1 déch. EMF
24	33	H	I	bac	5 B.
25	35	F	I	bac	4 B.
26	27	H	I	bac	5 B

* 4 ans remplaçant EMF (enseignant maître-formateur) et 6 ans ZIL

Nota : le diplôme et l'ancienneté comme remplaçant sont donnés à titre indicatif.

**B : brigade ; déb : débutant ; TM-B : Titulaire Mobile (assurant prioritairement les remplacements longs ou prévus dans les limites des nouvelles dispositions - début d'indifférenciation des missions).

Résumé des caractéristiques de l'échantillon : 12 hommes ; 14 femmes. Les hommes sont donc surreprésentés dans cette fraction de la population enseignante du primaire où il y a en moyenne 77 % de femmes. La répartition par classes d'âge est la suivante : un peu moins du quart ont moins de trente ans ou plus de quarante ans. Un peu plus de la moitié ont entre trente et quarante ans. L'âge moyen est de 35 ans. On trouve parmi nos interlocuteurs 19 instituteurs (trices) et 7 professeurs d'école. Cette répartition est inversée par rapport aux données globales des enseignants sur poste fixe. En effet nous avons rencontré de préférence les personnes ayant une certaine expérience professionnelle, or les PE sont fréquemment débutants sur ces postes, donc sous-représentés ici. Cette distorsion explique également l'écart dans la répartition hommes/femmes. La part des femmes est de 56 % chez les instituteurs TM et de 66 % chez les PE TM.

Tableau 2 : Données de cadrage globales de l'enquête
(source : Agape 1999-2000 ; Direction des personnels enseignants du ministère de l'Éducation)

	âge moyen	% instit.	% PE	% hommes	% femmes
enquêtés	35,3	73	27	46	54
TM Nord	35,7	56,6	43,4	41	59
Titulaires sur poste fixe dépt. Nord	41,2	47	53	24,5	75,5
TM France	38	50	50	38,2	61,8
Ens. titulaires sur poste fixe	41	37	63	22,5	77,5

Nota : effectif total de TM en France : 20 845

Les indices moyens de rémunération au plan national montrent que le remplacement concerne bien des enseignants déjà avancés dans leur carrière : plus de la moitié d'entre eux sont rémunérés à un indice supérieur à 500.

La plupart des TM ont fait part d'une trajectoire scolaire et professionnelle marquée de ruptures ou de réorientations. Il n'est pas rare que les études supérieures aient été interrompues ou n'aient pas débouché sur un emploi. On trouve dans les témoignages une assez grande diversité d'expériences professionnelles et lorsqu'il s'agit de l'Éducation nationale, un attrait pour les établissements spécialisés.

L'enquête nous a permis de mettre à jour les raisons d'un choix ou d'une adaptation satisfaisante au statut de Titulaire Mobile. Ces logiques d'action associent les contraintes qui pèsent sur le déroulement des carrières et les stratégies mises en œuvre par les intéressés. Elle rend visibles trois faisceaux de tâches différents selon la spécialisation des TM. Elle révèle enfin diverses formes de reconnaissance

ou, à l'inverse, d'absence de considération, du résultat professionnel de ces spécialisations.

Ces trois points sont présentés successivement dans l'article.

1. LES RAISONS D'UN CHOIX ORIGINAL : ÊTRE TITULAIRE MOBILE ET LE RESTER

Le statut de Titulaire Mobile a été défini dans les textes officiels de 1973 et précisé par les dispositions de 1982 (5).

La mise en place de ce statut de TM répondait à une triple préoccupation. Il s'agissait, tout d'abord, de gérer de façon satisfaisante la demande de formation continue des instituteurs en poste. S'agissant d'une catégorie très féminisée, il était également souhaitable de prévoir au mieux le remplacement des institutrices en congé de maternité. Enfin, la création d'un statut de titulaire pour le remplacement devait mettre fin au recrutement des remplaçants cherchant à devenir titulaire après quelques temps d'expérience professionnelle, ce qui faussait les règles d'accès à la titularisation.

La définition légale de la fonction s'est accompagnée de compensations financières importantes et du souci de préserver la qualification de ceux qui acceptaient ces conditions particulières. Les primes sont justifiées par le coût des déplacements fréquents. Un accompagnement est prévu pour faciliter une prise de contact, sans cesse renouvelée avec les différents établissements et assurer l'accès à l'information pédagogique. La représentation qui s'impose dans les textes est celle d'un statut transitoire, obtenu par défaut, qui explique par conséquent ces compensations financières et le soin apporté au suivi des personnels.

Or, près de la moitié des personnes que nous avons rencontrées, font état d'une ancienneté de remplaçant d'au moins 5 ans (quatre d'entre eux sont ZIL depuis 10 ans, deux depuis plus de 15 ans). Cela nous autorise à envisager le choix de cette fonction ou l'installation durablement satisfaisante dans ce type de service. L'âge modal des remplaçants est de 35 ans (49 ans pour les enseignants dans le département du Nord).

5 - Circulaires des 27 mars, 22 août 1973, circulaires du 13 mai 1976 et du 24 juillet 1978, circulaire du 25 mars 1982. Il s'agissait avant tout d'améliorer le fonctionnement du service d'éducation. Dès 1982, cette préoccupation est associée à celle d'accompagner et de dédommager ceux qui subissent ou acceptent ces conditions particulières et de veiller aux abus du dispositif.

Trois types d'explication apparaissent dans les entretiens : l'incitation financière, des logiques professionnelles et la combinaison de celles-ci avec des logiques familiales. Voyons successivement la place et l'importance des facteurs explicatifs de ces choix particuliers.

Une incitation financière efficace

Les indemnités ordinaires dépendent du nombre de kilomètres parcourus, allant de 87 F par jour pour les déplacements de moins de 10 km à 270 F par jour pour les déplacements de plus de 60 km (6). Des indemnités spéciales sont versées pour les déplacements en ZEP (plus de 6 000 F par an).

Ces indemnités, appelées également « primes » par les remplaçants, sont non imposables ; elles ont été régulièrement revalorisées depuis leur création. Jusqu'à la rentrée 1999, elles étaient versées tous les jours de la semaine, y compris les mercredi, samedi et dimanche. On considérait en effet que le remplaçant devait prendre contact avec son établissement la veille du premier jour de sa mission. Une ou plusieurs journées de « tuilage » sont en effet prévues pour tous les remplacements de la brigade.

La motivation financière apparaît dans tous les entretiens même si elle n'est pas toujours présentée comme déterminante. On comprend qu'une différence de 30 à 50 % en moyenne sur un traitement d'enseignant puisse constituer une motivation durable. On a affaire ici à un « effet de cliquet » ; il est en effet difficile de renoncer à un niveau de vie auquel on s'est accoutumé et qui a pu se traduire par des engagements financiers eux-mêmes durables.

Lorsqu'il s'agit de la principale motivation, le choix le plus fréquent est celui de ZIL. En effet, c'est dans ce cadre que les missions sont les plus courtes et les indemnités les plus importantes. On souhaite se déplacer le plus souvent possible et le plus loin possible pour cette raison.

Si l'attrait des primes est présent dans tous les entretiens, il ne constitue que très rarement l'unique motivation d'un choix qui n'est pas sans difficultés. D'autres raisons liées aux conditions d'exercice sont largement développées.

6 - Chiffres de 1999 donnés par l'Inspection académique.

Les logiques professionnelles : gestion de l'expérience professionnelle, visite du territoire, stratégies d'attente

La situation de remplaçant est souvent présentée comme une situation privilégiée pour accumuler des outils de travail et des savoirs d'expérience. C'est une des raisons pour lesquelles de nombreux débutants demandent ou acceptent facilement des postes de TM.

La formation théorique et professionnelle étant souvent considérée comme insuffisante, cette situation, éventuellement transitoire sert de complément de formation. Elle permet, dit-on, d'accumuler de l'expérience, des préparations, sans devoir affronter brutalement toutes les difficultés en même temps de manière isolée.

Si le choix s'est porté sur le remplacement c'est aussi pour éviter les tâches administratives (7) : « *J'ai choisi d'être en mobilité pour deux raisons. Sortant de l'École normale je ne connaissais pas du tout la pratique de classe quotidienne, je préférerais ne pas m'engager. J'aimais bien tous les niveaux.* » (5) « *Le premier soir, je prends et je regarde les fichiers de lecture...* » (14) « *J'ai "piqué" des trucs comme ça aux maîtres formateurs, pendant un an dans plusieurs écoles.* » (15)

On peut distinguer, en définitive, différents moments de la carrière, ceux – notamment au début – pendant lesquels on accumule des outils de travail, d'autres périodes où l'on exploite cet investissement. Le remplacement peut être considéré comme une situation intéressante à cet égard, en minimisant les conséquences de l'échec relatif qui caractérise parfois l'entrée dans le métier. On peut échapper, grâce au changement de situation, à certaines formes d'engagement conflictuel avec le public, relativiser son expérience professionnelle.

Chez les débutants, le choix ou l'acceptation d'un poste de TM correspond aussi à une stratégie d'attente. On ne souhaite pas demander de poste fixe avant d'avoir visité le territoire, avant d'avoir fait un tour des « ambiances d'école », des « équipes pédagogiques » : « *Je voulais avoir la possibilité de connaître différentes écoles, de voir comment ça se passait un peu partout et aussi, d'avoir l'occasion d'enseigner dans tous les milieux.* » (11) « *J'ai eu une mauvaise expérience en ZEP et j'ai pas envie que ça se reproduise. J'aimerais me fixer dans une zone hors ZEP !* » (11) « *Rester dans une école où on s'entend avec personne. Ou alors des écoles où chacun est dans son coin, obsédé par son travail. Donc, je préfère bouger.* » (4)

7 - Les chiffres entre parenthèses en fin de phrase citée renvoient à la numérotation des interviewés (cf. tableau 1).

L'existence d'une concertation, d'une solidarité entre enseignants fait parfois passer au second plan le refus d'aller en ZEP : « *Ce qui compte beaucoup dans une école, c'est l'équipe pédagogique... c'est vrai qu'à la limite travailler en ZEP dans cette école-là, ça ne me dérangerait pas...* » (11)

Mais les demandes de stages, de congés de plus ou moins longue durée, sont naturellement plus fréquentes dans les établissements difficiles. Ce sont, par conséquent, les écoles où l'on remplace le plus. Dans les « bonnes écoles », les enseignants abandonnent moins facilement leur poste. Cette stratégie qui consiste à « visiter le territoire » avant de se fixer n'est donc que partiellement efficace. On ne visite qu'une partie du territoire.

Qu'il s'agisse de la gestion de l'expérience professionnelle, du choix de l'établissement, du type de service ou des collègues, nous avons affaire à des stratégies de carrière plus ou moins maîtrisées, elles s'exercent à l'intérieur du cadre contraignant imposé par l'administration et dans un espace de qualification segmenté.

Ces logiques professionnelles sont articulées au déroulement du cycle de vie et aux événements familiaux.

Une façon de gérer le temps partagé entre le travail et la vie privée

Les variables pertinentes sont ici le sexe, la situation familiale, le nombre et l'âge des enfants.

150

Dans les représentations au moins, le métier d'institutrice ou de professeur d'école passe généralement pour une activité largement compatible avec la gestion des contraintes familiales. Il n'est pas rare cependant que le choix du remplacement corresponde au moment où les enseignants viennent d'avoir un enfant, ou ont des enfants encore petits. Les hommes comme les femmes connaissent alors un moment de discontinuité dans leur vie professionnelle et un alourdissement de leur charge mentale ; ils n'en font cependant pas la même expérience subjective. Ce qui les sépare relève du mode de gestion de cette charge mentale inhérente à l'enseignement (et à bien d'autres activités) ainsi que de l'image qu'ils se font de leur métier. Ces deux éléments se combinent d'ailleurs, en justifications données du choix de ce type de poste.

Pour les hommes de l'échantillon, le choix s'explique par la volonté d'accroître le revenu du ménage. Il s'explique aussi par la volonté de définir son identité professionnelle, sociale, à travers le regard des adultes et la fonction que l'on assure dans l'organisation d'une activité assurée en majorité par des femmes. Le fait d'être le seul

représentant de la gent masculine dans un établissement, n'est pas sans charme : « Dans les écoles maternelles, c'est toujours valorisant d'être unique homme. » (14) « Pour toutes ces raisons-là, je préfère rester remplaçant... le fait d'avoir vraiment une fonction, bien qu'on soit méprisé par les autorités supérieures... on a l'impression d'être utile. » (4)

Pour les femmes, il s'agit également de motivations financières surtout lorsque pour diverses raisons, ces femmes élèvent seules leurs enfants : veuvage ou séparation. Il s'agit également, disent-elles, de la manifestation d'une conscience professionnelle mise à l'épreuve par l'alourdissement des charges familiales. La charge mentale et les responsabilités qui accompagnent l'enseignement au long court en poste fixe sont alors plus difficiles à assumer. Le choix du remplacement permet de minimiser les conséquences des inévitables absences, de la moindre disponibilité, sans impliquer de réduction du revenu, comme dans la solution du temps partiel, mais à l'inverse un accroissement de celui-ci : « J'ai eu des enfants à ce moment-là. Un poste de titulaire mobile suppose moins de responsabilités quand on doit être absent à cause des enfants. » (6) « J'ai fait des remplacements très courts, ça me donnait moins de préparation, ce qui me permettait de mieux m'occuper de mes enfants. » (8) « On n'a pas le même stress, ni la même obligation de résultat, en plus il y a les primes. » (2) et (9)

Le choix du remplacement de la part de jeunes parents s'explique donc à la fois par des raisons instrumentales et par le fonctionnement éthique de certains d'entre eux. Les trois logiques étudiées ci-dessus consistent au fond à réduire l'écart ressenti entre la satisfaction attendue du travail et les conditions réelles d'exercice. Elles consistent également à harmoniser ou équilibrer les contraintes professionnelles et familiales en choisissant une forme simplifiée de l'activité enseignante. Cette simplification consiste à dissocier les difficultés d'une activité complexe, ici en se spécialisant dans la régulation normative ou dans la manipulation d'un nombre limité de connaissances et d'outils, éventuellement dans un travail de coopération pédagogique. Selon les cas, le travail de préparation est lui aussi simplifié. Il disparaît ou change de nature (préparation mentale ou essentiellement matérielle).

Elles peuvent être résumées dans le tableau ci-après de la manière suivante :

Tableau 3

logique professionnelle		expérience professionnelle		situation de travail	
logique familiale		accumulation	exploitation	territoire	équipe pédagogique
situation de famille	sans enfant hommes	début de carrière <ul style="list-style-type: none"> - disposer de nombreux outils de travail (investissement) - raisons financières 	milieu et fin de carrière <ul style="list-style-type: none"> - dégager du temps libre - échapper aux programmes - gérer le stress - raisons financières 	origine sociale, diplôme <ul style="list-style-type: none"> - visite du territoire - éviter la confrontation durable avec les publics difficiles - stratégies de survie (Woods, 1977) 	images du métier <ul style="list-style-type: none"> - recherche d'une reconnaissance par les adultes
	femmes	début de carrière <ul style="list-style-type: none"> - compléter sa formation - raisons financières 	milieu et fin de carrière <ul style="list-style-type: none"> - idée de vocation - désir de continuer à apprendre - gérer le stress - raisons financières 		images du métier <ul style="list-style-type: none"> - recherche d'échanges
	charges familiales femmes	remplacement court <ul style="list-style-type: none"> - primes pour accroître le revenu - limiter les conséquences du manque de disponibilité - réduction de la charge de travail (en simplifiant les tâches, en réduisant la charge mentale) - limiter les responsabilités sortir de l'obligation de résultat 		âge des enfants <ul style="list-style-type: none"> - proximité lieu de travail, lieu d'habitation 	âge des enfants <ul style="list-style-type: none"> - faciliter la continuité vie prof./vie familiale
hommes	remplacement court <ul style="list-style-type: none"> - accumuler les primes - maîtriser le temps libre - moindre contrainte des programmes 			images du métier <ul style="list-style-type: none"> - se déplacer le plus possible (primes et tourisme) 	

2. TROIS FAISCEAUX DE TÂCHES CORRESPONDANT À TROIS SPÉCIALISATIONS DIFFÉRENTES

Les résultats de l'enquête montrent que les remplaçants ont construit, à travers diverses formes de professionnalisation, plusieurs spécialités correspondant chacune à une des principales difficultés de l'activité enseignante mises en évidence par les auteurs Perrenoud (1995), Tardif et Lessard (1999).

Les « VRP » de l'Éducation nationale

C'est ainsi que se dénommait elle-même une des remplaçantes, spécialiste du remplacement court. Le terme n'est peut être pas approprié mais correspond apparemment à une forme de catégorisation utilisée par les collègues en poste. On serait plutôt tenté de les appeler les « dépanneurs de l'Éducation nationale ».

Les stratégies de ceux qui ont choisi cette situation sont souvent jugées contraire à l'éthique professionnelle du monde enseignant. Elles associent la recherche d'une autonomie professionnelle et l'intérêt pour un traitement plus élevé. Les ZIL se présentent comme des enseignants à part entière mais ils font état de convictions qui sont à l'écart des modèles de la culture scolaire. Ce sont en majorité des hommes, parfois peu loquaces sur leur activité.

Les formes de socialisation sont réduites sur le lieu de travail : on ne fait que passer, on est appelé par son prénom, le directeur ne sait pas toujours qui est venu ce jour-là. On n'a pas accès aux armoires, souvent fermées comme les tiroirs du bureau, on n'est pas chez soi. On n'est pas souvent invité dans la salle des enseignants pour le café.

La spécialité du ZIL consiste à faire face à des situations de relative urgence, analyser rapidement la configuration d'un groupe-classe, prendre en main, de manière répétée, des élèves qu'il ne connaît pas, mémoriser leur nom pour une brève durée ou bien trouver un truc (plan de la classe, appel, distribution de cahier, coopération avec les femmes de service) pour s'en dispenser. Il s'agit aussi de mettre rapidement en œuvre une activité, pour une journée, parfois une demi-journée ou quelques heures : « *Avec l'expérience professionnelle, on apprend à repérer les enfants en difficulté. En tenir compte aide à faire la classe et à organiser les activités.* » (2)

Les aptitudes requises ici sont des qualités d'adaptation, d'autorité, d'assurance, la maîtrise de techniques de communication : « *Je fais tout de suite une mise au point sur la discipline. Je ne supporte pas le bruit.* » (2) « *Il ne faut rien laisser passer.* » (16) « *J'ai un petit mot pour chacun...* » (6) « *Je les mets tout de suite au travail.* » (1)

La spécialité des ZIL, c'est la discipline, la capacité à renégocier un ordre perturbé par l'absence de son principal représentant. « *La première heure ils nous testent, la deuxième, ils nous tuent !* » (3) Une bonne connaissance géographique du territoire est également nécessaire.

Les outils sont plus ou moins lourds selon la conception que les remplaçants se font de leur activité (de la bouteille d'eau – parce que « *enseigner, c'est parler* » (3), aux lourds classeurs dans le coffre de la voiture en passant par la « *mallette du remplaçant* »). La plupart du temps, ils ont été accumulés ou construits par l'enseignant lui-même, à partir de ce qui a été trouvé dans les classes.

Une des fonctions non reconnue des remplaçants consiste en effet à collecter et à faire circuler des documents pédagogiques. Ils butinent dans les écoles et cela fait partie de leur travail. Les documents sont souvent partagés avec d'autres remplaçants ou les collègues de l'école de rattachement. Les remplaçants parlent parfois de cette activité de collecte en termes d'« *espionnage* ».

Au total c'est un métier qui suppose une certaine expérience professionnelle, une certaine expertise au sens de E. Hughes (1958), difficile à assumer pour les débutants. Ces remplaçants sont spécialisés dans la discipline, la collecte et la circulation de l'information pédagogique. Les hommes y sont sur-représentés.

Le remplacement de luxe ou la régularité dans le changement

154

Nous parlons ici des décharges de direction et des remplaçants de maîtres-formateurs. Il s'agit dans les deux cas de remplacer régulièrement trois personnes expérimentées pendant les journées libérées. Cette position suppose une mobilité entre plusieurs établissements ou à l'intérieur d'une seule école d'application. C'est une situation privilégiée pour les enseignants qui désirent passer le CAFIMF (Certificat d'aptitude à la formation des instituteurs et maître-formateurs) et s'engager ainsi dans une carrière valorisée au sens classique du terme. Les discours témoignent d'une culture professionnelle proche des modèles normatifs reconnus par la hiérarchie pédagogique. Des formes de socialisation anticipatrice font partie de la stratégie de carrière. Le travail consiste à coordonner son travail avec celui de trois personnes différentes tout au long de l'année, plusieurs années de suite. On parle parfois de « *couples* » pour désigner les relations qui se construisent entre le maître-formateur et sa remplaçante : « *Je travaille dans l'école depuis longtemps, on est des vieux couples..., on se parle beaucoup, sans que ce soit forcément institutionnalisé il y a cette alchimie et tous ces non-dits qui font qu'on chemine ensemble toutes les deux.* » (17) L'espace de travail, ici, c'est toute l'école : « *Dans la cour de récréation, je connaissais tous les enfants, donc c'était bien, ma classe, c'était mon école en fait.* » (17)

Les aptitudes requises, outre une formation solide sont des qualités relationnelles, le désir de coopérer et partager le travail. Celles qui apprécient cette situation disent aimer le travail en concertation.

L'analyse de ce segment laisse apparaître des traits pour la plupart opposés à ceux du segment du remplacement court. Le premier se caractérise par les tâches de contrôle et une socialisation professionnelle réduite, celui-ci par la transmission des savoirs aux enfants et la coordination pédagogique avec les collègues.

La gestion d'une absence prévue

Il s'agit des remplacements d'une à quelques semaines, prévus par le titulaire fixe et l'administration : stage de formation, congé prévu pour raison de santé.

Les traits de ce segment peuvent être regroupés autour de deux tâches principales : la gestion délicate de la passation de pouvoir et l'exploitation de cette brèche ouverte dans l'année scolaire. Il est en effet nécessaire de négocier une relation satisfaisante avec un groupe pour au moins une semaine, éventuellement renouvelée plus tard. Le remplacement peut être ressenti comme un événement par les élèves qui, à cet âge là, n'ont en principe qu'un(e) seul(e) maître(esse).

S'acquitter de la première tâche signifie profiter du « tuilage » prévu par les textes pour prendre contact avec le maître-titulaire et les élèves. Quelle que soit la relation qui s'établit ou non entre les deux enseignants, il s'agit de comprendre les routines de la classe (Mehan, 1977), de les admettre et de négocier éventuellement leur modification. Il s'agit également de se positionner par rapport au maître-titulaire. « *Je prépare généralement un cadeau pour la maîtresse-titulaire. Ceci n'empêche pas que pendant le remplacement, "c'est moi la maîtresse".* » (2)

A l'intérieur de cette parenthèse, les remplaçants disent pouvoir exploiter leur goût pour une discipline, définir un projet limité : « *une respiration!* » (2) « *J'avais une semaine... je faisais un truc rond et je passais au suivant.* » (12) Les consignes de l'Inspection vont également dans ce sens. Les TM donnent une chance aux enfants de vivre quelque chose de différent, par exemple, une « *chance au cancre de sortir de son rôle* » (8). Ils engagent dans cette perspective leur conception de l'enseignement qui se trouve assez fréquemment à distance des valeurs dominantes de la culture scolaire : « *Travailler avec les enfants, j'adore, l'école, je déteste.* » (12)

Cette liberté est limitée par les contraintes du programme notamment au Cours Préparatoire.

Les aptitudes requises doivent permettre de gérer cet événement. La capacité à jouer sur les diverses facettes de son identité en fonction des ambiances d'école et de la personnalité des enseignants-titulaires. Toute attitude systématique risque à un moment donné d'être vouée à l'échec (Mehan, 1977) (8). La capacité à lire les habitudes d'une classe, verbales ou non verbales et à en tenir compte, imiter et/ou s'inscrire en creux par rapport au fonctionnement habituel de la classe, tel est ici l'exercice difficile à réaliser. Il suppose un travail d'explicitation de règles tacites.

L'espace de travail est analogue à celui des ZIL. Les formes de socialisation sont néanmoins plus développées étant donnée la durée des remplacements.

Le cas du « stage-école » mérite d'être signalé. C'est un moment privilégié, souvent présenté par les remplaçants comme une occasion de rencontrer les collègues TM. Toute une école vidée de son personnel habituel accueille une autre catégorie de personnel. Des complicités se créent ou se retrouvent, on prend un certain plaisir à occuper des lieux appropriés d'ordinaire par d'autres : « *On prenait d'assaut un navire, on était sur le navire et puis c'était à nous quoi... Là, il y avait un côté très jouissif. Ils sont tous partis... et on est maître à bord.* » « *...et quand j'arrive dans une classe, c'est comme si j'empruntais la dinette de ma copine.* » (12)

Ce témoignage révèle bien une forme mêlée de consentement et de refus de la culture scolaire qui se traduit, entre autres, par une relation originale à l'espace scolaire.

Ces trois faisceaux de tâches se présentent comme des formes simplifiées de l'activité enseignante. Les difficultés ne sont pas moindres mais elles sont circonscrites à la négociation de l'ordre dans le premier cas, aux savoirs et savoir-faire pédagogiques pour les décharges, enfin à la capacité de concevoir un petit projet qui « fait sens » dans le cadre de l'absence prévue d'une à deux semaines.

Les aptitudes requises pour l'exercice de ces formes particulières du métier ont été successivement reconnues puis déconsidérées au cours de l'évolution des modes de gestion des suppléances.

8 - L'auteur montre à plusieurs reprises l'importance des énoncés et comportements stéréotypés.

3. FORMES DE RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLES, DIVISION MORALE DU TRAVAIL

Il est d'usage de situer le métier d'enseignant selon deux principales dimensions qui correspondent également à deux types de hiérarchie : l'organisation et la profession (Bourdoncle, Demailly, 1998). Les dispositions, formelles ou non, prises à l'intérieur de ces hiérarchies divergent fréquemment et peuvent même entrer en contradiction lorsqu'il s'agit de couvrir les besoins du service public.

Pour des responsables de l'administration de l'Éducation nationale, l'instruction doit être en principe délivrée à tous et de manière continue. Il faut un maître dans chaque classe, ce maître doit être remplacé s'il est absent. Le remplacement est une fonction nécessaire. Pour les corps constitués toutefois (ici d'instituteurs et de professeurs des écoles), la présence de remplaçants, enseignants ayant une position complémentaire, constitue parfois une source de distinction professionnelle.

Nous nous appuyons bien entendu ici sur les analyses que E. Hughes (1958) a pu réaliser du « rejet du sale boulot » dans de nombreux métiers.

Valorisation économique et professionnalisation du remplacement

L'incitation financière proposée par l'administration s'explique en partie par la nécessité de rendre attractive la mission délicate du remplacement.

Les relations entre remplacé et remplaçant n'ont pas toujours été des meilleures, chacun tentant de se positionner au mieux dans la dignité que lui autorisent ses compétences. Des plaquettes ont été publiées par les Inspections académiques, invitant les deux partenaires à s'engager dans un rapport de coopération. Aux dires des TM, cette coopération fait souvent défaut. L'accueil dans les établissements traduit des opinions ambivalentes : le TM est bien reçu mais il est mal perçu. On est soulagé de le voir prendre en charge les élèves mais on en profite souvent pour lui confier les services de récréation. On ne l'invite pas en salle des maîtres.

Or, la valorisation financière de cette fonction a attiré des professionnels chevronnés, ayant une certaine ancienneté et une bonne expérience. En atteste l'appellation de « professionnels du remplacement » utilisée pendant un certain temps par les inspecteurs qui ont mis en place des stages de formation spécifiques aux TM. L'ancienneté et la carrière des actuels TM le montrent également ; certains d'entre eux ont même quitté un poste de direction pour faire ce choix.

Division morale du travail et lutte pour les classements internes

Toutes les formes de remplacement se traduisent par une division morale du travail. Ce rejet du « sale boulot » constitue une forme de sanction, justifiée aux yeux de ceux qui l'exercent, par les avantages financiers, jugés non mérités de « ces gros faïnéants pleins de fric ! » (6).

Pour les ZIL et les Brigades, il s'agit du service de récréation ou de la préparation un peu fastidieuse du matériel ou d'une fête. Il s'agit parfois d'introduire une notion que le maître-titulaire de la classe n'aime pas aborder. En retour, les remplaçants refusent souvent de prendre en charge des activités « risquées » comme les sorties. Ils construisent également des jugements sur les enseignants en poste fixe, sur leur manque de coopération.

Dans le cadre des décharges il s'agit davantage d'une répartition des disciplines : le français et les maths sont réservés aux EMF ou directeurs ; la géométrie, la mesure, le sport, les Arts plastiques et la musique sont volontiers laissés aux « décharges ». Selon leur capacité à valoriser leur fonction, ceux-ci se sentent relégué(e)s dans les tâches dévalorisées parce que méprisées (Hughes 1958), ou à l'inverse s'appuient sur la revalorisation symbolique de disciplines délaissées pour affirmer leurs qualités professionnelles, leur expertise.

À l'intérieur même du groupe des TM, les luttes pour les classements débouchent sur une hiérarchisation des missions qui correspondaient, nous l'avons vu, à des types de postes spécifiques. La plus valorisée du point de vue professionnel est bien entendu la décharge d'EMF. Les remplaçants de la brigade pour leur part ont tendance à mépriser le remplacement court, ils ne « se sentent pas fait pour cela ». Les spécialistes du remplacement court supportent mal d'être « bloqués dans une école (5) » lorsque leur mission change de nature.

Vers le brouillage des spécialités

L'actuelle configuration, sous la forme des trois faisceaux de tâches décrits précédemment, tend à se brouiller, du fait de l'optimisation des modes de gestion des suppléances. En effet le regroupement de tous les TM par Bassin de Formation et d'Emploi (BFE) rend difficile la prise en compte des anciennes spécialités construites. Les exigences des TM qui revendiquent une définition très précise du type de mission qui les concerne peuvent apparaître hors d'actualité, dans un contexte d'optimisation des ressources humaines. Certes, les TM transmettent des préférences, les inspecteurs repèrent les compétences mais dans l'ensemble, on s'achemine vers une indifférenciation des missions avec des modalités propres à chaque académie.

Les indemnités sont remises en cause, notamment les mercredi, samedi, dimanche. Le tuilage ayant été négligé dans certains cas, les indemnités versées pour cela apparaissent sans fondement. Elles sont moins élevées dans la mesure où l'on évite les déplacements trop longs par un « maillage » du territoire ; les remplaçants sont répartis dans les écoles.

Au fond, l'histoire récente des Titulaires Mobiles témoigne d'une difficulté à reconnaître le remplacement comme une fonction essentielle et les remplaçants comme des enseignants la plupart du temps compétents, ayant fait un choix, peut-être stratégique mais qui n'est pas sans risque, à un moment donné de leur carrière. Ces stratégies inspirées de rationalité instrumentale ont peu de légitimité dans un monde où l'éthique professionnelle exige traditionnellement une grande implication personnelle.

CONCLUSION

Nous avons mis en évidence les raisons du choix de cette fonction délicate de remplaçant. Il traduit une volonté de réduire l'écart entre la satisfaction attendue du travail et les conditions réelles d'exercice. Par rapport à la complexité du métier, il traduit également le désir de circonscrire et de simplifier les difficultés qu'il comporte.

Nous cherchions à savoir ce que les TM faisaient de ce positionnement particulier. On a pu distinguer trois faisceaux de tâches différents dans l'exercice de la fonction de remplaçant : le remplacement de très courte durée assuré principalement par les « ZIL », le remplacement régulier des professionnels les plus qualifiés et la gestion délicate d'une absence prévue. L'activité des Titulaires Mobiles de l'enseignement primaire entre en contraste avec l'image et une certaine réalité de l'enseignant isolé et sédentaire. Ceux qui l'exercent connaissent une expérience professionnelle originale qui peut être féconde.

Nous avons fait l'hypothèse que les TM développaient des formes originales de culture professionnelle. Certes, on ne parle plus aujourd'hui de culture enseignante au singulier et toutes les catégories d'enseignant ont évolué dans leur composition et leurs représentations. Certains traits demeurent néanmoins caractéristiques de l'enseignement élémentaire : la féminisation, le désir d'avoir sa classe, comme groupe et comme espace, la valorisation de l'implication personnelle dans le métier, une certaine réticence à partager son expérience professionnelle.

Avec les TM, des formes et des degrés variés de consentement ou de refus de cette culture scolaire apparaissent clairement. On lit facilement les orientations très stratégiques consistant à profiter des primes et d'un temps libre plus important ainsi que le désir d'autonomie professionnelle. L'identité professionnelle se définit d'avantage dans le cadre d'une organisation que dans celui d'une classe ou d'une école.

La sur-représentation des hommes dans ces fonctions peut être considérée comme un indicateur pertinent de ce contraste culturel. Les TM collectent et font circuler l'information pédagogique. Leur présence pose d'une manière ou d'une autre le problème du travail collectif d'éducation.

Les résistances qui se manifestent à l'égard de stratégies intéressées expliquent en partie l'évolution des modes de gestion des suppléances. Tout se passe comme si on hésitait entre la reconnaissance d'une mission nécessaire et délicate et la déconsidération de tâches résiduelles. Si le remplacement est difficilement reconnu comme un métier à part entière, face aux représentations d'une expérience professionnelle valorisante, il s'agit néanmoins d'une fonction essentielle du service public d'éducation ; il peut être reconnu comme une forme d'expérience professionnelle, une étape éventuelle de la carrière.

Avec les TM la culture enseignante s'éloigne des représentations morales traditionnelles. Elle se rapproche d'une culture de l'efficacité pratique et d'un engagement mesuré, reconnue dans d'autres secteurs d'activité. Cette culture est pourtant déjà présente dans le monde des enseignants du premier degré du fait de l'évolution du recrutement social des nouveaux candidats et du contexte macro-social qui est celui d'une crise de l'emploi salarié.

On peut s'interroger sur les implications complexes de cette évolution culturelle sur la relation d'enseignement mais il s'agit là d'une autre question.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105.
- BOURDONCLE R. et DEMAÏLLY L. (1998). – *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve-d'Ascq, PUS.
- HIRSCHHORN M. (1993). – *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.
- HUGHES E. (1958).- *Men and their work*, extraits in Chapoulie J.-M. (1996) *Le regard sociologique*, Paris, MSH.
- MEHAN H. (1977). – « Accomplishing classroom lessons » in Cicourel A., *Language use and School Performance*, New York Academic Press.
- PERRENOUD P. (1995). – *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétence dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- TARDIF M. et LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck, Université.
- WOODS P. (1977). – « teaching for survival » in Woods p. & Hammersley (eds) *School Experience, Exploration in Sociology of Education*, London, Croom, Hem.