Université des Sciences et Technologies de Lille
Faculté des Sciences Economiques et Sociales
Institut de Sociologie

L'enseignant et sa doublure

Qualifications et division du travail aux marges du système éducatif.

Marie-Christine LE FLOCH

Thèse de sociologie
Doctorat nouveau régime de l'Université de Lille I

Sous la direction de Jean-Claude RABIER, Professeur de Sociologie.

Membres du jury :
M. Raymond BOURDONCLE, Professeur à l'Université de Lille III, Rapporteur
M. Alexis FERRAND, Professeur à l'Université de Lille I.
M. Jean-Paul PAYET, Professeur à l'Université de Lyon II, Rapporteur
M. Jean-Claude RABIER, Professeur à l'Université de Lyon II
Mme Françoise ROPE, Professeur à l'Université Picardie-Jules-Verne d'Amiens

Remerciements

Je remercie Jean-Claude Rabier pour son accompagnement pendant ces quatre ans ainsi que mes collègues au sens large du terme ; toutes celles et ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à cette recherche, par leurs témoignages, leurs qualités d'enseignant, de chercheur, de lecteur, pour leurs encouragements et leur amitié.

Je rends hommage à Charis Kanelopoulos, savant philosophe et ami qui a vu le début de ce travail et qui nous a brutalement quittés en Juillet 2001.

Je tiens également à témoigner ma reconnaissance à David et Bernard Villenave pour leur patience et leur contribution à la réalisation du document final.

L'enseignant et sa doublure.....18
Qualifications et division du travail aux marges du système éducatif.....18
Introduction générale.....18
1 Comment saisir l'exercice de l'enseignement ? Le débat sociologique autour de la profession ou de l'activité enseignante.....21
A) Historique : de la profession aux métiers.....24
B) Approches sociologiques : vraie ou fausse opposition entre sociologie des professions et sociologie du travail.....26
1) L'enseignant professionnel.....26
a) L'approche traditionnelle : le modèle professionnel fonctionnaliste.....27
b) La professionnalisation comme une dynamique de rapprochement du cœur de l'organisation professionnelle (ici l'Université)......28
c) L'apport des interactionnistes.....29
2) L'enseignant laborieux.....29
a) Les modèles alternatifs au modèle professionnel.....30
b) Le retour au métier.....30
c) l'enrichissement des paradigmes......31
3) L'enseignant salarié et fonctionnaire.....33
a) L'évolution vers des formes de précarisation professionnelle......33
b) les principaux aspects de la précarisation professionnelle des enseignants.....35
- Le temps de travail.....35
- La multiplication des réglementations particulières.....36
- Un écart accentué entre égalité formelle et égalité concrète.....37
2 Comment mettre en évidence les spécificités de l'exercice de l'enseignement sur les postes décontextualisés du système éducatif ?.....38
A) La nature des questions.....38
B) La population concernée.....40
Première partie.....43
Définition de l'objet et construction du cadre d'analyse......43
Chapitre I - Les conséquences de l'ébranlement du salariat dans le noyau dur du système d'emploi.....44

1 Le problème théorique : les rapports entre les qualifications collectives et les compétences dans l'enseignement 46

A) Les relations entre le système d'emploi et l'institution scolaire 47

B) Le débat sur les qualifications et les compétences 51

1) La mise en échec du concept de qualification 51

2) L'importation du discours managérial sur les compétences dans le système éducatif 52

3) L'analyse de la notion de compétence par les sociologues du travail 52

C) Qualification du travail et enseignement. 54

1) Evolution des qualifications des enseignants 54

2) Evolution des savoirs et des qualifications transmises 55

3) Les relations entre qualifications certifiées et qualifications individuelles pour les enseignants. 57

a) Qualifications certifiées collectives et qualifications individuelles 57

b) Importance des points de contact entre les deux notions 58

2 La dimension historique 60

A) Les différents modes d'accès aux qualifications certifiées dans le système d'emploi français 60

B) La tradition des recrutements parallèles dans l'Education nationale : titularisation à posteriori et glissements de fonction. 61

1) Les titularisations à posteriori 61

2) Les glissements de fonction ou d'établissement 64

3) La complémentarité des modes de recrutement parallèles 67

3 Rencontre entre l'histoire et la sociologie du travail : l'actualité de la question dans le contexte macro-social de délégalisation 76

A) L'impact de l'évolution du rapport salarial sur le système éducatif 77

B) La traduction des politiques de l'emploi dans le système éducatif 80

C) Efficacité du système éducatif et spécificité de la relation d'enseignement. 82

1) L'efficacité du système éducatif s'inscrit dans le cadre de l'effet sociétal 82

2) La relation d'enseignement, comme d'autres relations professionnelles peut difficilement être réifiée comme elle peut l'être dans les services commerciaux 83

3) L'efficacité de l'enseignement en milieu scolaire nécessite une certaine stabilité institutionnelle et organisationnelle 84
Chap. II : Les différents niveaux d'analyse 87
1 Le niveau de l'organisation et des systèmes d'action. 87
A) Les dimensions. 88
1) La dimension de l'organisation : l'articulation des différents segments du système éducatif 88
2) Les hiérarchies professionnelles dans une profession bureaucratisée 93
3) La dimension informelle 96
B) Les dynamiques 98
1) La division pédagogique du travail 98
2) La division sociale du travail 99
3) La division morale du travail 100
C) La configuration des systèmes d'action. 102
1) Eléments d'analyse 102
2) Les systèmes d'action aux différents niveaux du système éducatif 105
3) Inventaire des postes décontextualisés dans le système éducatif 108
2 Les différentes dimensions de l'expérience professionnelle des acteurs 127
A) L'emploi. 127
B) Le travail et le type de poste. 129
C) La personne au travail. 132
1) La relation d'enseignement 132
2) la lourde responsabilité des enseignants 133
3) La nécessaire mais insuffisante intégration professionnelle 135
4) Les logiques d'action et les stratégies 137
a) Les logiques instrumentales : réduire l'écart entre le coût et les avantages du travail 137
b) Les logiques professionnelles et les stratégies de carrière 138
c) Les logiques privées et leur articulation avec les logiques professionnelles 138
Chapitre III - L'enseignant et sa doublure. 142
Dans les écoles 143

1 L'institutrice en poste fixe, sa classe et sa carrière 143
A) Attributions, cadre et conditions de travail 144
1) La classe, groupe d'élèves 144
2) La classe comme espace et comme cadre temporel 145
3) La classe comme outil de travail 146
B) La personne au travail 147
1) La nature du travail 147
2) Les relations au travail 148
C) Le mode classique de valorisation de la carrière 149
1) Les carrières horizontales 150
2) Les carrières verticales 152
2 Les enseignants complémentaires dans les écoles 153
A) Une sur représentation masculine 153
B) Absence de classe en titre 153
C) Carrières déviées ou originales ? 154
Dans les collèges et les lycées 155
1 L'enseignant du secondaire : une discipline, un établissement, un service régulier, et un horizon de carrière 155
A) L'emploi et les attributions 157
1) L'importance de la discipline enseignée 157
2) Les responsabilités pédagogiques 158
B) Le type de poste 158
1) Le cadre de travail : un seul établissement 158
2) Un rythme de travail régulier : le service hebdomadaire. 159
C) La personne au travail 160
1) Les tâches 160
2) Les relations au travail 162
D) La carrière 163
La tension vers le bon établissement et les carrières en établissements difficiles 163
2 Les enseignants complémentaires dans les lycées et collèges 164
A) La spécialité disciplinaire 164

B) Le service 165
C) Plusieurs établissements sur un territoire 165
Interventions limitées et situations provisoires 165
A L'Université 166
1 L'Universitaire entre recherche et enseignement-recherche. 166
A) L'emploi 167
1) En France : un statut de fonctionnaire 167
2) Des attributions dépendant du corps et du grade 168
B) Le type de poste et la personne au travail 170
1) Le cadre de travail et le service 170
2) Une double mission 172
3) Déterminant plusieurs formes de socialisation et de carrière 173
2 Les enseignants complémentaires à l'Université 176
A) L'emploi 176
Un emploi de fonctionnaire, des attributions aléatoires 176
B) La charge d'enseignement 177
Un double service d'enseignement, des rythmes de travail irréguliers 177
C) les tâches 178
1) D'évaluation 178
2) D'encadrement pédagogique et d'administration 179
D) Une mobilité compromise 179
Les enseignants titulaires complémentaires 180
1 Une grande diversité 180
2 Des points communs 181
Deuxième partie 186
Les métiers de l'enseignement complémentaire 186
Chapitre I - L'enquête 187
A) les dispositifs. Opportunités et contraintes institutionnelles 187
1 Les remplacements dans les écoles : un exemple d'individualisation des rémunérations et de mobilité volontaire 187
A) La prise en compte des caractéristiques du groupe professionnel 188

1) Développement de la formation continue et gestion de la maternité 189
2) Normalisation du recrutement 190
B) La prise en compte des difficultés propres à la position de remplaçant 190
C) Les mises en garde contre les dérives possibles du système 192
2 Suppléances et défauts d'encadrement dans les collèges et les lycées : entre rémunération de la flexibilité et mobilité contrainte 193
A) Historique 193
B) Deux conceptions différentes de la fonction. 194
1) Le décret de 1985 : une fonction spécifique 194
2) Le texte de 1999 : une tâche résiduelle 199
C) La multiplication des dispositions particulières et les litiges 203
1) Des voeux aux préférences, l'étendue des zones. 203
2) La nature des postes et des missions et le droit aux indemnités 204
3 Les enseignements de service dans les universités : Un exemple d'optimisation dans la gestion des carrières 206
A) Un développement récent. 206
B) Un relatif vide légal 207
C) Une forme de précarisation professionnelle 208
B) Les données objectivantes sur l'emploi et le travail de la personne 209
1 Les données administratives, les statistiques et les textes 209
2 La confrontation de plusieurs types de discours 209
3 L'observation directe de certaines pratiques 211
C) La compréhension de l'expérience 218
1 Les conditions de réalisation des entretiens 218
2 Le traitement du corpus d'entretiens 221
A) Rappel des principes de la compréhension sociologique et de l'analyse typologique 221
B) La constitution de fiches et l'analyse thématique 222
Chapitre II : Attentes, choix et stratégies des acteurs 246
1 Les formes de rationalisation instrumentale 248
A) Le rôle des incitations financières dans le premier et le second degré 248
B) La possibilité de réduire la charge de travail ou l'importance des tâches 255
1) Limiter le temps de présence et de travail avec les élèves 255

2) Réduire le temps de préparation des cours et les charges d'évaluation 260
3) Eviter la participation à la vie de l'établissement, les tâches administratives 261
C) La possibilité de réduire la fatigue au travail et la charge mentale 265
2 Logiques professionnelles et stratégies de carrière 270
A) Gestion de l'expérience professionnelle et de la carrière 271
1) Compléter sa formation 271
2) Exploiter son capital 273
3) Valoriser une compétence sous-employée jusque là. Développement personnel 274
B) Recherche d'autonomie 276
1) Recherche d'une autonomie professionnelle, rejet des cadres du programme et du pilotage 276
2) S'appuyer sur la flexibilté du poste pour cultiver une mobilité qualifiante 279
C) Stratégies d'attente, stratégies de survie 281
1) Visite du territoire avant de choisir 281
2) Ecourter les missions impossibles 283
3) Fuir le secondaire 285
3 Logiques privées, personnelles et familiales 287
A) Les personnes seules 287
1) Hommes et femmes seuls sans enfant 287
2) Femmes seules ayant des enfants à charge 288
B) Couples, amis, liens forts 288
1) Les couples professionnels 289
2) Les hommes dans les univers de travail féminisés 290
3) Carrière professionnelle et divorce 291
C) Les enfants 292
1) Les femmes et leurs enfants 293
2) Les hommes et leur famille 294
Chap.III : Configuration des faisceaux de tâches : spécialités, qualifications, polyvalence 300
1 Des faisceaux de tâches communs à tous les enseignants 303
A) L'aisance pédagogique 303
B) La maîtrise du rôle : de l'acteur à l'imposteur 307

C) Coopération, capacité à s'inscrire dans le cadre d'un travail distribué ou coordonné 310
1) Coopération entre plusieurs enseignants 311
2) Coordination du travail 314
3) Distribution du travail : prendre en charge une discipline ou un type d'activité ... 315
2 Des faisceaux de tâches spécifiques aux situations de mobilité 316
A) Petits métiers, formes simplifiées de l'activité 316
1) Les dépanneurs du système éducatif 316
2) Les enseignants butineurs et colporteurs 317
3) Les spécialistes de l'autorité 319
B) Les qualifications de l'intervention limitée 324
1) La passation de pouvoir 324
2) Définir et gérer une relation à durée limitée 326
3) Projets circonscrits 329
C) L'assouplissement du rôle professionnel 332
3 Des faisceaux de tâches spécifiques aux enseignants complémentaires de l'Université ... 335
A) Une fonction dans la division du travail : mise en place de la forme universitaire de l'enseignement 336
B) Deux façons opposées de s'acquitter de cette fonctions, des outils. 338
1) Sélectionner et trier les étudiants : enseignants censeur disciplinaires 338
2) L'accompagnement-conseil des étudiants 340
3) La conception d'outils pédagogiques 342
C) La multiplicité des rôles, flexibilité et stabilité identitaire 343
4 Les formes de polyvalence 344
A) La dextérité pédagogique 345
B) La polyvalence par défaut 347
Troisième partie 354
Formes nouvelles de socialisation et évolution des cultures professionnelles 354
Chapitre I - Intégration professionnelle problématique 355
1 Les carrières accompagnées 357
A) Les éléments du passé 357
1) Les décharges 357

2) Certaines carrières universitaires....358
B) Les transactions identitaires marquantes....359
1) Les décharges....359
2) Certaines carrières universitaires....361
C) Une intégration professionnelle satisfaisante....361
2 Les groupes frontières....362
A) Les éléments du passé....363
1) Les TZR du secondaire....363
2) Les Pr.Ag et Pr.Ce en voie d'affiliation....364
B) Les transactions identitaires....366
1) Les TZR du secondaire....366
2) Les Pr.Ag et Pr.Ce en voie d'affiliation....368
C) Intégration limite : entre une intégration « laborieuse quand même » et une promotion professionnelle illusoire....368
3 Les groupes autonomisés....373
A) Expérience professionnelle diversifiée et ruptures de trajectoires....373
1) Les TM des écoles....374
2) Les T.R volontaires du secondaire....377
3) Les Pr.Ag et Pr.Ce sur disciplines de service....379
B) Transactions identitaires : socialisation originale et féconde, réseaux....380
1) Les T.M des écoles....380
2) Les T.R volontaires du secondaire....382
3) Les Pr.Ag et Pr.Ce sur disciplines de service....385
C) Intégration libre : entre désaffiliation et autonomie....388
Les espaces d'intégration professionnelle à la marge du système éducatif....395
Chapitre II - Division morale du travail, dominations et contestation....397
1 Le jeu professionnel des acteurs : division morale du travail et négociations....399
A) L'importance des interactions....399
B) Le rejet des tâches : principal outil du positionnement dans la division du travail....401
1) Ceux qui se laissent disqualifier....402
2) La neutralisation ou la revalorisation symbolique des tâches reléguées.....407

C) Les formes de négociation 410
1) L'usage des règles et des hiérarchies. 410
2) Le contrôle symbolique des supérieurs 413
2 L'affranchissement 415
A) Derrière le statut : la personne 416
B) Les « niches écologiques » 420
3 Rapports de domination entre les enseignants et leurs doublures 423
4 De la domination à la contestation sociale 425
A) Dans les écoles 426
B) Dans le secondaire 428
C) A l'Université 432
Face à l'avenir, alliances ou divorce entre enseignants et doublures ? 439
I Les conséquences de l'ébranlement du salariat dans le noyau dur du système l'emploi 439
1 Construction théorique et histoire 439
2 Spécificité du rapport entre certificats et qualités en acte dans la matrice du système d'emploi 440
II Une occasion de tester les tensions paradigmatiques de la sociologie 441
1 Le recours à Durkheim 441
2 Les paradigmes complémentaires 442
III La construction des catégories d'analyses 443
1 L'enseignant type 443
2 Les enseignants complémentaires : une catégorie sociologique 444
A) Des logiques communes 445
B) Des qualifications spécifiques 445
C) Un espace bi polarisé d'intégration professionnelle 447
IV L'enjeu des résultats 448
1 Les niveaux d'articulation entre qualifications certifiées et qualifications individuelles 449
A) Au plan macosocial : la division du travail entre l'enseignant et sa doublure 449
B) Au plan de l'organisation du système éducatif 450
C) Au plan de la relation pédagogique 451
2 La portée de cette articulation 452

A) Au plan théorique 452
B) Au plan politique 454
1) Les mesures et les réformes 454
2) Au plan des revendications du monde enseignant 457
Bibliographie 460
Annexes 469

L'enseignant et sa doublure.

Qualifications et division du travail aux marges du système éducatif.

Introduction générale

Considéré actuellement comme un privilège, le statut des enseignants en France est celui de fonctionnaire indépendant. Hérité d'une histoire qui remonte à la Révolution[1], il associe en principe la sécurité et une certaine autonomie professionnelle. On peut y voir la réalisation d'un idéal en droit du travail : préserver au mieux le salarié comme sujet, des méfaits de la relation salariale[2]. Cette protection est celle d'une personne, certes prise dans une relation de travail, mais également dans une relation pédagogique qui légitime cette indépendance. Pendant longtemps, seul ce dernier aspect était étudié comme si le « travail » des enseignants n'avait existé que pour eux-mêmes, leurs formateurs et leurs inspecteurs.

L'activité des enseignants en milieu scolaire est devenue un objet d'observation et de recherche sociologique, comme en attestent les nombreuses études publiées depuis vingt ans sur ce sujet, en France et à l'étranger[3]. Le métier d'enseignant a été appréhendé comme une profession, il est également abordé aujourd'hui comme un travail, pris dans l'organisation du système éducatif. Ajoutons que les cadres juridiques qui définissent les emplois d'enseignant dépendent plus largement de l'organisation sociale et juridique du travail. Cette dernière dimension apparaît peu dans les recherches sur les enseignants qui ont principalement deux objets apparemment distincts. Un groupe professionnel d'une part, composé de corps de fonctionnaires ; d'autre part, l'activité enseignante proprement dite, au sein de la classe et dans

---

[1] M. Hirschhorn, 1993, *L'ère des enseignant,* Paris, PUF.

[2] A Supiot, 1994, *Critique du droit du travail,* chap.II, p.68 : « Dans la relation de travail, le travailleur, à la différence de l'employeur ne risque pas son patrimoine, il risque sa peau. Et c'est d'abord pour sauver cette dernière que le droit du travail s'est constitué. »

[3] Pour une vue d'ensemble de ces travaux, on peut consulter l'ouvrage de M. Tardif et C. Lessard, 1999, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels,* De Boeck Université.

l'organisation scolaire. D'un côté, les propriétaires privilégiés d'un statut, de l'autre, des héros qui risquent parfois leur peau au front de la fracture sociale. Tous les corps de ce groupe ont vu l'unité de leur recrutement atteinte depuis 1950[4]. Les catégories, les modes de recrutement se sont diversifiés sous l'effet du développement et de la modernisation de la scolarisation. Dans la période récente, la redéfinition des statuts, le brouillage des catégories et l'apparition de catégories nouvelles de titulaires ou de non titulaires proviennent des tensions entre les contraintes budgétaires, la demande d'éducation et d'encadrement et la présence de catégories professionnelles institutionnellement définies.

En tant que travail ou activité professionnelle, l'enseignement apparaît privé d'unité. C'est la diversité qui domine. Autant de situations définissent autant de métiers différents. C'est en revanche le statut qui permettait encore récemment à l'instituteur, au certifié comme à l'agrégé et aux membres des autres catégories de se dire tous enseignants, de reconstruire provisoirement une unité symbolique notamment dans le cadre d'une contestation. Ce statut demeure unique au niveau très général du statut de la fonction publique mais les statuts particuliers se sont multipliés comme on le sait, à la faveur de l'évolution historique qui s'est accompagnée d'une perte de cohésion de la plupart des corps de titulaires. Ils se sont multipliés également du fait de la délégalisation qui touche l'ensemble du salariat depuis le début des années quatre vingt. Le caractère artificiel de cette unité statutaire invite le sociologue à s'intéresser aux catégories particulières d'enseignants.

Nous voulons étudier certains de ces statuts, ainsi que les spécificités de l'exercice du métier qu'ils recouvrent. Il ne s'agit pas de l'ensemble des statuts particuliers fort nombreux aux divers niveaux du système éducatif, mais de ceux qui correspondent à des positions complémentaires ou marginales. De quoi s'agit-il vraiment ? et pourquoi ce choix ? Il s'agit d'un ensemble à priori hétéroclite de statuts décalés ou complémentaires de la maternelle à l'Université : Suppléants et remplaçants ; décharges d'enseignants en poste ; enseignants dont le statut est attaché à un autre type d'établissement (comme ce fut le cas pour les enseignants du premier degré dans les collèges et plus récemment des agrégés du secondaire à l'Université).

Pourquoi ce choix ? Il n'est pas rare que l'expérience personnelle soit le point de départ d'une réflexion sociologique. Le passage brutal, d'une position centrale occupée dans l'enseignement secondaire à un positionnement que nous pouvons provisoirement appeler

[4] M. Hirschhorn, 1993, op.cit.

« marginal » à l'Université, est sans aucun doute à l'origine de la réflexion que nous avons menée. Cet épisode nous concerne et a été vécu comme un saut dans le vide, c'est-à-dire comme un risque de chute associé à un sentiment de libération. Il s'agissait plus précisément, en tant qu'enseignante Agrégée d'accepter un poste de Pr.Ag à l'Université.

Il va de soi que cette expérience ne peut à elle seule justifier de l'intérêt d'une question. La possibilité de construire un objet d'étude dépend, on le sait, de la capacité à analyser cette expérience et à comprendre en quoi elle n'est qu'une manifestation microscopique d'un mouvement plus général qu'il devient alors légitime d'étudier pour lui-même, pour la compréhension de l'organisation sociale du travail d'enseignement et des transformations qui l'affectent. C'est ce que nous avons tenté de faire, en généralisant notre question à l'ensemble du système éducatif et en la replaçant dans le cadre de l'évolution de la société salariale et de son ébranlement. Les conséquences de la fragilisation du système d'emploi qui en résulte a été étudié pour les catégories les plus fragiles[5]. La déstabilisation des stables a déjà été évoquée[6] mais les exemples de salariés de la fonction publique ont été choisis parmi les professions de la santé. Lorsqu'on aborde le problème du statut des enseignants, la question du rapport entre l'emploi et le travail semble neutralisée alors que les catégories professionnelles concernées présentent selon nous une spécificité. Le système éducatif est pourvoyeur des diplômes qui jouent le rôle de certifications, ces dernières étant liées jusqu'à l'aube des années 1980 aux places définies dans le cadre du système d'emploi à la française. Nous considérons le système éducatif comme la matrice principale[7] de ce système d'emploi qui apparaît aujourd'hui comme une exception en Europe et dans le monde.

Que se passe-t-il actuellement à l'occasion de cette évolution majeure qui touche à la clé de voûte d'un système fragilisé qui constitue encore l'architecture des principaux positionnements sociaux protégés ? Comment évolue le salariat dans cette sphère située au cœur du noyau dur de l'emploi à statut ? Comment évoluent les qualifications des enseignants dans ce contexte ? Que devient l'emprise des qualifications collectives sur le travail effectif des enseignants, et la division du travail entre eux ?

---

[5] S. Paugam, 2000.

[6] R. Castel, 1995.

[7] Les entreprises et les centres de formation continue délivrent également des certifications. Des passerelles existent entre le système éducatif et les différents éléments constitutifs de la formation professionnelle. Ces relations ont une histoire que nous ne retraçons pas ici. La question de la reconnaissance des diplômes professionnels par le système d'enseignement général s'est posée à plusieurs reprises. La relation entre les deux univers est historiquement problématique.

Il n'y a aucune raison en effet pour que les conséquences d'une déréglementation ou plutôt d'une délégalisation[8] du travail s'arrêtent à la porte des établissements scolaires. Il n'y a pas de raison non plus pour que l'évolution du droit du travail n'ait aucune répercussion sur l'organisation du travail scolaire. Nous faisons l'hypothèse que la multiplication des types de poste et des situations particulières modifie l'exercice et le rapport au travail et produit de formes nouvelles d'intégration ou de précarité professionnelle qui méritent d'être étudiées et qui ne concernent peut être pas uniquement le système éducatif. Il est difficile, d'appréhender l'enseignement comme « un métier comme un autre », mais on espère s'approcher de la réalité de situations de travail peu connues et du travail lui même, mettre en évidence des « faisceaux de tâches » spécifiques ou des spécialités propres à tel ou tel positionnement, construites par les acteurs. Cette approche par la sociologie du travail a déjà conduit à la diversification des outils d'analyse et à certains résultats enrichissants. Les travaux d'A. Van Zanten[9] prolongent les recherches menées par les sociologues anglais et anglo-saxon sur les stratégies de survie. L'idée d'« adaptation contextuelle » désigne les éléments concrets et éthiques de la pratique professionnelle en situation[10]. Cette adaptation produit des qualités spécifiques qui méritent d'être étudiées pour elles-mêmes. La construction de ces qualités éloigne les enseignants des images plus simples évoquées par la définition formelle des catégories professionnelles.

Ces préoccupations nous conduisent, avant d'engager la définition plus précise de notre objet, à préciser les notions de statut et de métier d'enseignant et pour cela, à résumer l'état des débats autour de l'activité enseignante et les principaux aspects du contexte récent de l'évolution du salariat.

1 Comment saisir l'exercice de l'enseignement ? Le débat sociologique autour de la profession ou de l'activité enseignante.

Profession, travail, métier, activité, l'enseignement est un objet à dimensions variables qui peut en effet être appréhendé à travers les outils théoriques les plus divers. Après avoir été un sujet d'opposition et de distinction entre pédagogues et défenseurs des

[8] A Supiot, 1994, op.cit. p.187 : Ce terme introduit par l'auteur de la critique du droit du travail désigne une mise en question de la légitimité de la règle de droit.
[9] Van Zanten, 1999, 2000.
[10] Les contextes privilégiés dans ces études sont les collèges difficiles de banlieue, nous avons choisi une autre entrée. Le territoire fait partie de nos variables mais l'objet sera délimité en priorité par le positionnement professionnel.

conceptions magistrales, l'activité enseignante a été passée au crible de la sociologie des professions et plus récemment de la sociologie du travail[11]. Tant que les grilles d'analyse correspondaient à des univers différents, en l'occurrence, la lecture pédagogique du premier degré et l'appréhension magistrale des classes de lycée et des amphithéâtres, on ne parlait pas de la même chose mais l'on pouvait s'entendre dans la mesure où l'on n'était pas situé au même endroit. Le travail de praticien de l'instituteur n'avait rien de commun avec la séduction du discours professoral reposant sur le don des personnes à maîtriser une forme de rhétorique.

L'unification relative du système éducatif, la diversification des publics qui en est résultée, et l'évolution plus générale des modèles culturels, correspond paradoxalement à une certaine homogénéisation des conditions de travail et des interrogations qui portent sur cette activité, dont l'efficacité demeure pour une part mystérieuse. La sociologie du travail s'oppose parfois ou s'associe à la sociologie des groupes professionnels pour analyser une activité dont tous s'accordent à dire qu'elle est complexe, au point que l'on peut y trouver la plupart des aspects propres à d'autres activités. Un métier si particulier dépourvu de spécificité, n'est-ce pas paradoxal ? On rappelle alors qu'il ne s'agit pas d'un travail quelconque et qu'il est difficile d'être enseignant parce qu'il faut avoir des dispositions particulières permettant de s'imposer à un groupe. L'éthique professionnelle et le caractère central de l'autorité demeurent les traits saillants de cette activité. Mais cela est vrai également pour les métiers du politique et certains métiers du travail social. Au fond, la spécificité de l'enseignement demeure introuvable si l'on s'en tient à ces représentations de départ.

Les problèmes de discipline et de conscience professionnelle sont au centre du discours et des jugements communs portés sur les enseignants. Sous une forme plus savante, plus élaborée, il s'agit également du socle à partir duquel on peut définir un idéal professionnel où s'articulent l'autorité didactique et le savoir scolaire ou académique, fruit de dispositions personnelles et d'une initiation aux mystères de ce que l'on a pu appeler à un moment donné une profession. Le monde enseignant a été en effet fasciné un temps par l'idéal professionnel et l'idée de professionnalisation. Il l'est encore dans une certaine mesure[12] et nous devons revenir sur cette question dans la mesure où l'idée d'une nouvelle professionnalisation a été affirmée récemment, dans une période pourtant marquée par la diversification des situations de travail et la multiplication des statuts particuliers.

---

[11] Nous faisons référence aux travaux de synthèse réalisés par R.Bourdoncle , 1991 et 1993, ainsi qu'aux travaux de synthèse de M.Tardif et C.Lessard ,1999.

R. Bourdoncle et L. Demailly ont procédé à une analyse critique de ce qui a été présenté alors comme une nouvelle « professionnalité » enseignante, en revenant sur la notion de professionnalisation. Pour R. Bourdoncle[13] la professionnalisation des enseignants rencontre des limites qui sont celles de la possibilité même d'identifier l'enseignement à une profession. En revanche, l'idée de profession et de professionnalisation demeure mobilisatrice pour la formation et le recrutement d'enseignants compétents. L. Demailly a mené des études comparatives ayant pour objet plusieurs groupes professionnels. Ces études mettent en perspective les oppositions entre les notions de compétence et de qualification, elles reprennent également l'opposition traditionnelle entre savoirs et savoirs d'expérience et posent le problème de l'objectivation de ces savoirs.

Poser la question de la professionnalisation des enseignants et de leurs nouvelles compétences laisse entendre que la nature de cette activité a considérablement changé. En effet, à l'opposé du modèle professionnel, une vision de plus en plus répandue consiste à remettre en cause l'idée même d'une activité commune et à faire de l'enseignement un ensemble de métiers très différents les uns des autres[14]. Cette question est au cœur de notre recherche. Nous nous intéressons en effet aux modes d'exercice particuliers du métier d'enseignant et l'un des enjeux de cette analyse est de savoir si on s'achemine vers une sorte d'éclatement de spécialités plus ou moins circonscrites, allant de pair avec une distribution souple du travail scolaire[15], une nouvelle hiérarchisation des qualifications dans les établissements, ou au contraire si les modalités que nous observons ne sont que les traits saillants d'une activité qui garderait malgré tout une spécificité, quelles que soient les situations de travail.

---

[12] Rapport Bancel de 1999.

[13] R. Bourdoncle a écrit ces deux articles (1991,1993) de synthèse peu après la création des IUFM et la publication du rapport Bancel, Dans ce rapport, les enseignants sont considérés dans leur ensemble, quel que soit le niveau où ils enseignent (note sur l'école unique). La « professionnalité globale » qu'il définit tend à réconcilier les « savoirs théoriques » et les « savoirs d'expérience », pédagogiques et organisationnels, elle repose sur la capacité à préparer la situation d'apprentissage - dans la mesure où celle-ci ne peut plus être garantie par l'institution, sur la capacité à développer des « projets » et à travailler en « partenariat ».

[14] Des travaux récents vont dans ce sens, à propos des collèges difficiles : ceux d'A.Van Zanten, 1999, et ceux d'A. Barrère, 2000.

[15] On trouve ce genre de présentation dans les travaux de M.Tardif, L. Duval, A. Laliberté et C. Gauthier,1998, sur le système scolaire au Canada « ...Cette tendance...conduit l'organisation du travail scolaire à une sorte de situation de prolifération des postes, des tâches, des groupes, etc. Par exemple, entre les années 1940 et la fin des années 1960, on passe d'un appareil scolaire comprenant deux dizaines d'agents tout au plus, à un système scolaire modernisé et bureaucratisé comprenant au-delà d'une centaine de catégories d'agents différents. Mellouki, 1991, suggère une image intéressante à ce propos : « Le travail scolaire apparaît ici comme un jeu de

Nous savons que les représentations de la profession enseignante sont héritées d'un passé souvent mythifié par les nostalgiques du modèle de l'enseignant notable. Que peut-on retenir de cette histoire ?

A) Historique : de la profession aux métiers.

On a souvent parlé des enseignants comme d'un corps porteur d'un même esprit ou comme d'une famille. Il est vrai que certains segments de cette profession sont parvenus, en France, à une relative cohésion, ou en tout cas à une certaine unité, entre 1880 et 1930. Il s'agit des « instituteurs de la République » et des professeurs de l'enseignement secondaire. L'homogénéité de ces deux groupes résulte de l'accord qui semble avoir régné à cette époque entre l'institution scolaire et l'organisation de la société[16]. Dans les deux cas, le métier d'enseignant constituait un véhicule de la mobilité sociale, un creuset à l'intérieur duquel se constituaient de nouvelles fractions des classes moyennes[17].

Le recrutement des instituteurs a été essentiellement populaire et de milieu modeste jusqu'à 1973[18]. Les professeurs du secondaire ont été des boursiers et non des héritiers avant que ne se diversifie en se contrastant un recrutement désormais composite[19]. Seul l'enseignement supérieur s'est longtemps distingué par une forte endo-reproduction. Cette relative unité sociale, provisoire, doit beaucoup aux modes de recrutement, de formation et de contrôle. Les Ecoles Normales d'instituteurs et les Ecoles Normales Supérieures ont joué un rôle déterminant dans le façonnement des compétences et des idéaux des enseignants de l'entre-deux guerres. Les instituteurs et les professeurs ont formé à cette époque deux segments, relativement bien intégré pour le premier, assez homogène pour le second, de la profession enseignante. Ils étaient peu nombreux et chacune de ces deux familles semblait

---

cartes que l'on décompose et redistribue en fonction du nombre de joueurs et de leur poids dans les rapports de force ».

[16] Nous résumons ici l'historique tracé par A.Prost, 1968.

[17] J.C. Rabier, 1975, *Classes moyennes et problème scolaire sous la Troisième République*, Paris, Sorbonne.

[18] Selon l'étude de F. Charles, 1993, on peut parler d'un embourgeoisement pour le recrutement des institutrices dans les Ecoles Normales parisiennes après cette date.

[19] Entre 1964 et 1997, l'évolution du recrutement des professeurs du second degré suit les mêmes tendances que l'ensemble de la population active occupée, selon l'étude de L.A Vallet et A. Degenne, 2000. On peut également se référer ici aux études de J.M. Chapoulie 1974, 1987.

fonctionner en vase clos. Cette époque est exceptionnelle dans l'histoire de l'enseignement en France mais elle a produit des représentations durables[20].

Le contexte présent est celui d'une ouverture de l'enseignement secondaire et universitaire. Les effectifs scolarisés en lycée ont connu une progression régulière depuis 1950 ; la proportion des titulaires du baccalauréat parmi les jeunes est passée de 5 à 40 % d'une classe d'âge de 1950 à 1990. Le nombre d'étudiants a été multiplié par deux de 1980 à 1995 et se stabilise depuis. Les publics se sont diversifiés dans les collèges et au-delà, débouchant sur ce que les enseignants appellent l'hétérogénéité des classes, qui provient entre autre effet d'un décloisonnement social. Les règles implicites et les anciennes connivences entre enseignants et élèves ont été remises en cause.

Face à cette profonde mutation, les enseignants sont aujourd'hui pris entre les représentations héritées du passé et la réalité de leur situation de travail. Ces représentations sont présentes dans les principes qui définissent encore les statuts, les services et les programmes. Par rapport à ce cadre, l'expérience est vécue comme un décalage plus ou moins important selon la génération à laquelle appartiennent les acteurs et les conditions de travail dans lesquelles ils se trouvent. Beaucoup d'enseignants ont changé devant les nouvelles opportunités et contraintes du métier. La nécessité de reconstruire en permanence les situations et la relation d'enseignement, l'urgence rencontrée dans des contextes de déviance scolaire conduit à une redéfinition du métier et des identités professionnelles[21]. La plupart des cadres légaux, comme les obligations de service, cèdent en effet dans ces moments où dominent l'affectivité et les émotions et cela contribue à ouvrir des espaces pour la reconstruction du métier. Certains enseignants ont fuit ce monde et changé de métier, d'autres mettent en œuvre les fameuses « stratégies de survie » identifiées par P.Woods[22]. D'autres encore, choisissent ou s'accommodent des positions particulières que nous étudions, en font éventuellement une stratégie de carrière.

On se trouve au fond entre l'image forte d'une profession et une réalité faite d'une mosaïque de modes d'exercice diversifiés du métier où les acteurs définissent leurs choix ou du

[20] Le code soleil, publication destinée aux instituteurs et institutrices, retrace assez bien l'évolution de ces représentations.
[21] M. Hirschhorn, 1993, analyse cette tension en termes de réduction du coût de la conformité aux valeurs des modèles normatifs de la profession.
[22] P. Woods, 1977.

moins des logiques d'action. La sociologie analyse ces évolutions. Où en sont ces études? C'est ce que nous allons voir maintenant.

B) Approches sociologiques : vraie ou fausse opposition entre sociologie des professions et sociologie du travail.

Nous ne reviendrons pas sur les difficultés passées découlant de l'importation de la sociologie des professions anglo-saxone dans le contexte historique et intellectuel français et des problèmes propres aux champs disciplinaires et à leur tradition. Ces difficultés ont fait l'objet de mises au point théoriques[23] dont nous nous servirons plus loin. Retenons simplement pour le moment qu'en dépit des problèmes de terminologie qui peuvent avoir des implications sur la catégorisation sociologique (le terme de profession n'ayant pas la même acception ici où là), nous pouvons nous reposer sur le consensus suivant : la sociologie des groupes professionnels côtoie la sociologie du travail et d'une certaine façon en fait partie depuis que cette dernière est sortie du champ de la sociologie industrielle ; les groupes professionnels sont des construits historiques que l'on doit analyser sous l'angle des tâches, des situations de travail qui sont également des espaces de socialisation et des trajectoires productrices d'identité. « Il ne faut pas confondre l'idée de modèle professionnel, sorte d'idéal type, avec celle d'une profession comme objet de la pratique quotidienne »[24]. L'enseignement est aussi une organisation professionnelle et les enseignants sont à la fois des spécialistes de l'éducation, de leur discipline et tout simplement des salariés.

Nous allons résumer brièvement trois conceptions de l'enseignant qui nous serons utiles par la suite et qui vont nous donner l'occasion de reprendre les approches évoquées. Nous distinguerons successivement l'enseignant professionnel de l'enseignant laborieux et de l'enseignant salarié.

1) L'enseignant professionnel

Le modèle professionnel est celui que l'on trouve dans la présentation des fonctionnalistes américains. Les professions ont été également perçues comme des

[23] Nous nous référons ici à la synthèse de P.Tripier, 1991.
[24] J.M. Chapoulie, 1973.

organisations professionnelle, notamment à travers les études d'E. Freidson[25] sur la profession médicale. La critique interactionniste propose une analyse très ouverte en introduisant la dynamique de la division morale du travail.

a) L'approche traditionnelle : le modèle professionnel fonctionnaliste

Quelles que soient les définitions plus ou moins sophistiquées données par les fonctionnalistes américains, une profession est une communauté[26]. De Carr-Saunders[27] à Parsons, « une profession suppose une clôture qui s'accompagne de distinction sociale et d'exclusion des profanes ». Cette clôture passe par la nécessité d'une formation longue et le contrôle de cette formation par la profession elle-même. Les professionnels prennent en charge des besoins fondamentaux de la société ; ils manifestent pour ces problèmes et les clients qui les expriment un intérêt détaché, une neutralité bienveillante qui résume à la fois leurs compétences et l'idéal de service qui fonde la déontologie professionnelle. Ils occupent de ce fait une position privilégiée, légitime.

Certains de ces traits peuvent s'appliquer à l'enseignement mais dans l'ensemble, on est loin du modèle. En effet l'importance des effectifs permet de douter de l'existence d'une communauté professionnelle. Selon T. Leggatt[28], ce caractère massif, la féminisation, le recrutement social et le caractère segmenté du groupe interdit que l'on puisse parler de profession au sens fort. Selon lui, les enseignants demeurent des exécutants, largement dépendant de leur bureaucratie. Cet auteur parle de profession bureaucratisée et D.C. Lortie[29] de semi-profession pour désigner ce que l'on peut appeler plus simplement aujourd'hui groupe professionnel[30].

Trois dimensions importantes de la théorie fonctionnaliste peuvent néanmoins faire l'objet de discussion. Il s'agit du prestige (ou de la reconnaissance), de l'implication

---

[25] E. Freidson , 1986, *Professionnal Powers,* Chicago.
[26] W.S. Goode, 1958.
[27] A.M.Carr-Saunders, P.A. Wilson ,1932, *The professions.* London. Oxford University Press. T. Parsons, 1968, « professions » in *International Encyclopédia of the social sciences.* New-York. Collier. Mc M Pillan. P 536-547.
[28] T.Legatt, 1970, *Teaching as a profession* in Profession and professionalisation. Cambridge University Press. p.153-157.
[29] D.C. Lortie, 1969 « The balance of of control and autonomy in Elementary School Teaching », in Etzioni A 1969 *The semi- professions and their organization.* New York. The Free Press.
[30] ces études ne portent pas sur le système français mais les analyses sont en partie transposables.

personnelle et de l'autonomie. Nous les retenons comme des questions ouvertes qui ont été reprises par la critique interactionniste et que nous utilisons pour notre recherche.

b) La professionnalisation comme une dynamique de rapprochement du cœur de l'organisation professionnelle (ici l'Université).

Le modèle professionnel et l'idée de professionnalisation ont pu être considérés comme un « mythe mobilisateur[31] ». Au moment où en France, la formation des enseignants a été rattachée et contrôlée plus strictement par l'Université[32]. Les travaux présentant cette vision nouvelle, ont pu servir à cet égard de théorie de référence pour la réforme de la formation des enseignants. Retenons par exemple ceux de A.M. Huberman[33]. Selon cet auteur américain, l'enseignant peut aspirer à devenir un véritable professionnel, autonome dans son travail et par rapport à la hiérarchie. Il doit s'inspirer des méthodes cliniques pour diagnostiquer les difficultés des élèves et adapter son enseignement à la clientèle scolaire. L'évolution des pratiques s'est peut être faite pour une part dans ce sens mais elles demeurent néanmoins éloignées de cet « idéal ». Cette approche a cependant le mérite de rappeler le rôle que joue l'Université dans l'attribution du prestige professionnel.

Si on se réfère à E. Friedson[34], une profession comprend des enseignants-chercheurs, des administrateurs et des praticiens. Elle suppose en outre le contrôle sur le savoir et l'innovation technique, la qualification et l'organisation du travail. Alors, dans cette acception qui désigne une organisation professionnelle dans son ensemble, l'enseignement peut être considéré comme une profession, en sachant que seuls les universitaires les plus autonomes dans la définition de leur tâche et des enjeux dans lesquels ils s'engagent, sont des professionnels au sens fort du terme, c'est-à-dire, proches de la situation occupée par les professions établies.

---

[31] R. Bourdoncle, 1993.

[32] Pour une comparaison du rapport de la formation des enseignants à l'Université dans les différents pays d'Europe, on peut se référer aux travaux comparatifs de R. Bourdoncle.

[33] Huberman M.,1978, « L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone. », dans M.Debesse et G. Mialaret, *Traité des science pédagogiques*, Paris, PUF, p.315-340.

[34] E. Friedson, op.cit. 1986.

Il nous faut également revenir sur l'apport des interactionnistes dont Friedson a tenu compte, dans la mesure où l'objet que nous privilégions ne se situe pas à priori au cœur du groupe professionnel mais au contraire aux marges de celui-ci.

c) L'apport des interactionnistes

Pour les sociologues de l'école de Chicago, notamment E.Hughes, la notion de profession recouvre essentiellement un jugement de prestige et de valeur. Etudier les professions revient à étudier la place que les individus occupent dans la division du travail. Les professions reconnues sont des construits historiques ; ce sont des groupes exerçant un métier donné. Ils ont gagné une position reconnue, contre d'autres groupes, dans leur lutte pour la distinction sociale et la valorisation de leurs tâches. Les professions ne sont pas unifiées, elles sont segmentées, traversées de contradictions, composées de faisceaux de tâches dont la configuration se modifie au gré de la mobilité et de la dynamique de la division morale du travail. L'idéal de service cache en réalité les rapports de force sous-jacents à cette dynamique. Les professionnels reconnus sont des « ordonnateurs du social » au sens que P. Bourdieu donne à ce terme, lorsqu'il parle des dominants dans la mesure où ils jouissent d'une licence et d'un mandat.

Cette théorie propose d'utiliser la notion de profession dans le cadre d'une analyse critique de la division du travail, d'associer à l'analyse de la division sociale et pédagogique du travail, celle de la division morale et du rejet des tâches, très utile pour comprendre comment se construisent ou se défont les faisceaux de tâches réservés à un moment donné à certains catégories d'enseignants.

La mise en évidence de faisceaux de tâches suppose bien entendu une approche complémentaire de l'enseignement comme travail et comme métier.

2) L'enseignant laborieux.

Aborder l'enseignement comme un travail est une démarche relativement récente[35]. La sociologie du travail a longtemps été circonscrite à l'étude du travail industriel et limitée par le choix des outils théoriques pertinents pour l'analyse du travail contraint. Le développement

[35] M Tardif et C Lessard,1999, ont centré leur ouvrage sur ce travail de service interactif.

des activités de service a suscité le renouvellement de cette approche particulièrement heuristique lorsqu'on s'intéresse aux groupes professionnels et aux formes de division du travail qui les construisent.

a) Les modèles alternatifs au modèle professionnel

Le modèle professionnel examiné plus haut ne résume pas à lui seul l'image que l'on peut avoir ou espérer de l'enseignement. Ceux de l'enseignant ouvrier, artisan ou artiste[36] nous rapprochent de modèles plus anciens d'activité. On peut dès lors introduire de nouvelles questions, chercher à savoir ce qui dans cette activité relève de la conception, de l'exécution ou de l'expression, décrire les aspects les plus triviaux des tâches quotidiennes des enseignants, repérer des qualifications et des spécialités, des formes d'expropriation de savoirs ou de savoir-faire, distinguer plusieurs modes de transmission de ces savoirs, relevant par exemple de la tradition artisanale, ainsi que les formes de socialisation qui accompagnent ces relations au travail. On peut s'interroger sur la nature des tâches et des savoirs propres à l'enseignement : savoirs d'expérience, savoir réflexif, réflexion en action, art du discours et de la représentation.

b) Le retour au métier

La notion de métier réconcilie assez bien les différentes approches possibles. En effet, en français, profession et métier ont des significations très proches. Les métiers artisanaux (les Arts et métiers) sont à l'origine du travail ouvrier. Nous approchons d'un objet où les oppositions disciplinaires n'ont plus de raison d'être. Nous pouvons également prétendre saisir dans une même perspective l'activité des praticiens et celle des enseignants chercheurs qui est supposée engager davantage l'esprit que la main[37]. Enfin, dans la mesure où cette approche en terme de métier sert aujourd'hui à préciser les contours d'une activité qui se diversifie considérablement selon les territoires et les situations de travail[38], elle nous semble adaptée à l'analyse de la diversité des spécialités et des faisceaux de tâches que nous voulons

---

[36] Tous ces modèles alternatifs ainsi que les auteurs qui les proposent sont présentés dans R. Bourdoncle, 1993.

[37] W.H. Sewell, 1984, *Gens de métier et révolution*, Paris, Aubier. Avant l'essor des Universités au XVIème siècle, les Arts libéraux et les arts mécaniques, les intellectuels et les manuels relevaient d'un même type d'organisation corporative.

[38] note sur le travail d'A. Barrere et celui d'A. Van Zanten, travaux sociologiques qui se distinguent des approches institutionnelles : pour l'IUFM et le ministère aussi, il y a des métiers enseignants

mettre en évidence, sous la formes de « métier » ou de « petits métiers » ; les « cris » de l'Education [39] en quelque sorte.

Nous rejetons par conséquent pour notre travail l'opposition qui ne nous semble pas pertinente ici entre sociologie du travail et sociologie des professions.

c) l'enrichissement des paradigmes.

Nous savons qu'il n'y a pas d'unité paradigmatique permettant d'associer les concepts interactionnistes à ceux de la sociologie du travail[40]. P. Tripier présente l'approche interactionniste comme un paradigme autonome, inspiré d'une forme d'évolutionnisme. Pour articuler de manière satisfaisante le concept de division morale du travail avec ceux, plus traditionnels de division technique et sociale du travail, il faut bien sûr rappeler que la socialisation au travail a une dimension symbolique. Il faut également faire l'histoire des groupes auxquels nous nous intéressons. En effet, si ce n'est pas seulement la nature des tâches qui est en soi valorisante ou pas mais le fait d'être assujettis par d'autres à des travaux dont ils ne veulent pas, il faut identifier les sources de prestige et de privilège, qui ont été peu à peu contrôlées par ce groupe, les ressources sur lesquelles il s'est appuyé et dont ont été privés ceux qui ont été relégués. On peut ajouter que la capacité à valoriser une tâche ou un faisceau de tâches dépend de cette compétence symbolique, langagière, dont sont souvent dépourvus ceux qui subissent une forte aliénation dans leur travail et dont s'éloignent également ceux qui optent pour une instrumentalisation de leur activité ou qui renoncent pour diverses raisons à donner un sens à leur travail. On se rapproche alors de l'opposition classique entre travail aliéné et travail créatif.

Notre objectif est de pouvoir aborder conjointement le travail et les situations de travail, les pratiques et les relations professionnelles, à propos d'un objet transversal à l'organisation du système éducatif : les positions complémentaires et les postes à dimension variable. Cette perspective est intéressante pour saisir les enseignants dans leur rapport avec la structure de classe et peut être plus sûrement, mettre en évidence les rapports de domination

---

[39] les « cris » de Paris désignaient au XIXème siècle ce foisonnement de petites activités urbaines, aujourd'hui présentes dans les grandes métropoles du monde en développement et sous les formes plus modernes de certains « petits boulots » ou de certaines survivances (rémouleur, vendeurs d'yeux de bouillons...) dans A. Privat d'Anglemont, (1854) 1984, «Les cris de Paris », *Paris Anecdotes*.

[40] P. Tripier, 1991.

qui se jouent entre les différentes composantes de chaque segment quel que soit l'ancrage social des acteurs.

On peut en effet considérer que les différentes catégories d'enseignants sont hiérarchisées socialement[41] et que la référence obligée au savoir formel ou académique a toujours empêché la reconnaissance de la pédagogie. On peut, en usant de la théorie de P.Bourdieu, présenter cette hiérarchie sous la forme de champs eux mêmes hiérarchisés, le champs scolaire étant dominé par le champs universitaire. Mais en dehors du fait qu'à cet égard, les choses ont changé depuis la revalorisation de la formation des enseignants du primaire et la dévalorisation relative de l'enseignement en collège, notre question nous invite à observer des catégories qui ne correspondent pas nécessairement à une position sur une échelle mais aussi à des groupes de praticiens éventuellement indépendants des hiérarchies. E. Hughes qui ne se réfère pas à la structure de classe pour analyser les professions parle de ces groupes qui « travaillent d'une certaine manière à l'écart des autres membres de la profession ». Ceux ci sont « à peine considérés comme des collègues par les autres membres de la profession » ; « ils travaillent d'une certaine manière à l'écart de ceux ci »[42].

Résumons nous : les outils théoriques convoqués pour notre question relèvent de diverses traditions sociologiques. En déconstruisant l'idée de profession, nous utilisons les approches qui permettent de décrire les tâches, les faisceaux de tâches et les acteurs qui les prennent en charge. Ce faisant nous observons les différentes dynamiques de division du travail, quelle que soit la nature de celles-ci, dynamiques qui s'inscrivent dans les carrières d'enseignants, dans leur dimension stratégique comme leurs déterminations sociologiques.

Nous utiliserons du reste la notion de professionnalisation dans une acception très large et polysémique. En effet, selon les cas la professionnalisation d'un groupe peut signifier le rapprochement du coeur de la profession, une plus grande autonomie professionnelle, le développement de compétences personnelles qui peuvent ou pas être reconnues sous la forme d'une qualification, une forme de mobilité au sein d'une dynamique de valorisation et de distinction par rapport à d'autres groupes. La professionnalisation signifie également au premier sens weberien du terme, la transformation d'une activité naturelle en un faisceau de tâches susceptible de fournir des gains réguliers. Tous ces aspects pourront à un moment ou à

---

[41] J.M. Chapoulie, 1974, « Le corps professoral dans la structure de classe », *Revue Française de Sociologie*, XV, p. 155-200.

[42] E Hughes *Men & their work* dans Chapoulie,1958, p.129.

un autre être mobilisés pour rendre compte de carrières « déviées », de trajectoires convergentes ou non, dans les cas type choisis.

A l'intérieur du système éducatif, l'enseignant revêt donc au moins deux figures assez éloignées l'une de l'autre. Notre question nous amène également à le situer à l'extérieur du système éducatif. En effet, les enseignants sont des fonctionnaires salariés et dans la mesure où l'ébranlement général du salariat concerne également la fonction publique, l'enseignant fait l'expérience des conséquences de cet ébranlement sur sa profession et son travail au quotidien.

3) L'enseignant salarié et fonctionnaire

Il s'agit de rappeler ici le contexte de déréglementation progressive qui a caractérisé les pays d'Europe depuis le début des années quatre-vingt et des conséquences de ce que A.Supiot[43] nomme « délégalisation ». Pendant cette période les situations de précarité du travail salarié se sont multipliées. Le contenu même de la notion de précarité a changé et avec elle l'image que l'on a d'une société salariale en crise. D'une vision duale ou segmentée on est passé, en économie comme en sociologie du travail, à cette idée d'ébranlement introduite par R. Castel, touchant les frontières de l'exclusion et le noyau dur du salariat dont fait partie la fonction publique. Les situations de travail et les trajectoires ont tendance à s'individualiser, conséquence d'une remise en cause de l'état de salarié comme sujet de droit[44]. Des situations particulières sont à la fois le fruit et le lieu de cette délégalisation. Les analyses de la crise du salariat fournissent des outils que l'on peut appliquer aux salariés fonctionnaires.

Or, le statut de la fonction publique constitue, avec les catégories Parodi, un des piliers du système d'emploi français. Ce dernier est construit sur les qualifications collectives qui sont également les qualifications certifiées distribuées par le système éducatif sous la forme de diplômes.

a) L'évolution vers des formes de précarisation professionnelle.

Comment en est-on arrivé à cette idée de précarisation professionnelle distincte par conséquent de celle plus classique de précarité de l'emploi ? Par une double dissociation, celle du légal et du normal d'une part ; celle du travail et de l'emploi d'autre part.

Pour les enseignants, la dissociation du légal et du normal se traduit par celle d'une unité qui faisait correspondre un statut à un titre et à une fonction. Cette dissociation ne date

---

[43] A Supiot, 1994. Le contenu de cette notion a été précisé par cet auteur, nous la préférons à l'idée de déréglementation qui renvoie à diverses significations.

pas d'hier et la pratique des glissements de fonctions et des « délégations » dans des fonctions est courante dans la fonction publique et dans le système éducatif depuis longtemps[45]. Ce qui est important ici, c'est la place de ces pratiques dans une politique d'emploi et de gestion des ressources humaines de l'Education nationale à partir de 1982. En s'appuyant sur la dissociation de ces trois éléments, on accentue le découplage entre les catégories juridiques des conditions réelles d'exercice. Les acteurs, qui sont ici des agents de l'Etat se sentent plus que jamais négligés, manipulés, parfois trompés par ce qu'ils appellent l'administration. Le sentiment d'être un numéro dans une vaste organisation bureaucratique l'emporte sur celui d'être au service du bien public. La réalité de la fonction ne correspond plus au statut acquis.

La dissociation entre le travail et l'emploi n'est pas plus récente ni réservée au système éducatif. On peut d'ailleurs relativiser à l'extrême cette correspondance qui n'a guère de sens historique en dehors de la société salariale et de la « norme d'emploi » de l'après-guerre, construction politique, économique et sociale dans les pays d'Europe. L'apport des économistes institutionnalistes et l'excellent ouvrage de R.Castel (1995), permettent la mise en perspective du système d'emploi qui a prévalu en France jusqu'à la fin des années soixante dix. S. Paugam (2000) s'appuie sur cette dissociation pour construire cette nouvelle figure du « salarié de la précarité ». Etre titulaire d'un emploi, voire d'un emploi de fonctionnaire ne signifie plus nécessairement être titulaire d'un poste au sens d'une place dans un espace d'intégration professionnelle. Les supports juridiques de l'emploi peuvent se diversifier en « statuts » particuliers ou en supports de postes, déconnectés du contexte humain et organisationnel qui définit la nature du travail.

On est donc bien sorti d'une perception dualiste qui opposait les salariés protégés par un statut dont ils étaient propriétaires aux salariés soumis aux aléas du marché du travail. A la précarité la plus brutale qui touche en effet les actifs dépourvus d'emploi définitif, s'ajoute la précarité professionnelle qui tout en étant associée à un emploi éventuellement stable, d'un point de vue juridique mais surtout formel, constitue une menace récurrente pour l'identité du salarié. La « déstabilisation des stables »[46] ne touche que marginalement la fonction publique mais c'est cette marge qui nous intéresse, dans une optique ou le salariat est plus que jamais un

[44] A Supiot, ibid. Nous utilisons son analyse critique du droit du travail dans toute cette partie.
[45] J.M Chapoulie, 1974, décrit ces pratiques dont l'histoire remonte à l'entre-deux guerres.
[46] R.Castel, 1995.

« continuum différencié de positions »[47]. Il est hors de question de mettre sur le même plan la précarité de l'intérimaire et celle de « l'enseignant titulaire, remplaçant, flexible ». Le second jouit d'une sécurité d'emploi qui peut être perçue comme un luxe par le premier. Nous choisissons néanmoins de nous intéresser aux marges délégalisées de la fonction enseignante dans le système éducatif car cet objet nous semble propre à rendre visible un certain nombre de dimensions sociologiques peu connues de cette activité, dans un contexte général de transformation du salariat : parmi ces dimensions, l'évolution des tâches et des relations professionnelles, l'impact de la reconnaissance statutaire (ou de son absence) sur la relation d'enseignement.

b) les principaux aspects de la précarisation professionnelle des enseignants

- Le temps de travail.

Fausse unité de mesure, ce temps n'est qu'un instrument de comptabilisation du travail abstrait dans un cadre contraint. Ce cadre a été et demeure celui du travail industriel ; il concerne aujourd'hui les activités plus ou moins complètement taylorisés des services. Par ailleurs, et de manière paradoxale, le temps de travail devient une préoccupation majeure, y compris dans les réformes progressistes, au moment ou le résultat et l'efficacité du travail se mesure de moins en moins par le temps que l'on y consacre.

Dans le contexte français de la fin des années soixante-dix, le temps de travail est réglementé par le droit du travail. Nous ne revenons pas sur l'histoire des conflits et des conventions collectives qui sont à l'origine de ces lois. Il faut rappeler en revanche ce qui sdéfinit ce cadre en France. Les conventions collectives s'appuient sur des qualifications formalisées sous forme de grilles et les catégories socioprofessionnelles issues des catégories Parodi et du statut de la fonction publique fixé par le ministre communiste du travail, M.Thorez, dans l'immédiat après-guerre. A l'intérieur de ce cadre qui est celui d'un système d'emploi, les rémunérations correspondent à un statut de salarié qui correspond lui même à un niveau de diplôme et non à une « quantité de travail effectué ». Cette norme a été relativisée à

[47] R. Castel, 2001, « symposium sur les métamorphoses de la question sociale.» dans *Revue française de sociologie*. Dans ses réponses aux critiques de C.Didry et de B. Friot, R. Castel reprend l'hypothèse d'un effritement, plus que d'un effondrement du salariat. Dans l'idée de « continuum différentié de positions », c'est sur le caractère différencié que l'auteur insiste.

la faveur des politiques s'appuyant sur une comparaison des formes de fléxibilisation salariale en Europe[48].

En ce qui concerne l'enseignement, la faible part du temps de travail contraint est volontiers considérée comme un privilège par les autres salariés et ce sentiment commun, comme un levier d'opinion pour tenter d'accroître le temps de présence des enseignants dans les établissements. Ce « privilège » fait partie du statut. Il n'est pas réservé à ce métier. Bien d'autres activités ne se laissent pas mesurer. La cible des enseignants est sans doute plus visible par tous (parents, élèves et anciens élèves que nous sommes tous) et l'absence de définition satisfaisant de la nature et du niveau de qualification du travail qu'ils réalisent, se traduit par une absence de légitimité professionnelle. Ces contradictions sont actuellement connues et font l'objet de rapports récents.[49]

Une réglementation des services existe ; elle fait régulièrement l'objet de remises en cause. Par les enseignants eux-mêmes qui demandent, acceptent (ou parfois ne peuvent refuser) des heures supplémentaires qui théoriquement devraient compromettre la qualité de leurs préparations de cours ou de séquences d'activité ; par les autorités administratives, rectorats et chefs d'établissement qui jouent de cette souplesse pour une gestion optimisée d'un personnel parfois insuffisant dans certaines disciplines ou en cas d'absence. L' « invitation », faite par les chefs d'établissement aux enseignants, de récupérer des heures non effectuées du fait de leur absence est récente et participe de cette évolution. L'une des principales remises en cause des services est l'annualisation du temps de travail. Elle concerne au premier chef les enseignants-chercheurs depuis 1982. Elle fait partie des modalités de gestion des brigades de remplacement dans le secondaire.

- La multiplication des réglementations particulières

La multiplication des décrets et des circulaires définissant ou redéfinissant les services de certaines catégories d'enseignants est un des effets de la délégalisation du statut de la fonction publique.[50] Depuis le début des années quatre-vingts, les dispositions légales régissant les conditions d'exercice des enseignants titulaires n'ayant pas de poste fixe ont été

[48] R. Boyer, 1986, *La flexibilité du travail en Europe,* La Découverte.
[49] Rapport Bancel de 1999 sur les conditions de travail et de vie des enseignants en lycée.
[50] A. Supiot, op.cit.

modifiées plusieurs fois. Elles sont à l'origine de nouveaux statuts formels ou supports de postes (comme ceux des Titulaires sur Zone de Remplacement). Elles touchent aux obligations de service, en termes de tâches et d'horaire, elles précisent des conditions de rémunération particulières. La plupart du temps, il s'agit, en référence aux textes fondamentaux définissant le statut de la fonction publique, de développer dans les interstices juridiques, de nouvelles dispositions correspondant aux exigences particulières d'une situation et d'une fonction : remplacement, occupation provisoire d'un poste non pourvu, nomination ou détachement dans un type d'établissement correspondant à un autre statut type.

Certaines de ces dispositions sont avantageuses. C'est le cas notamment des rémunérations spéciales, primes et indemnités dont a été assortie la définition des postes de titulaires remplaçants dans le système éducatif. Nombre d'entre elles sont contestées par les syndicats, par les enseignants eux-mêmes et font l'objet de litiges et de procédures. Ce sont toutes les dispositions qui remettent en cause la définition des services. Elles sont généralement perçues comme une atteinte à l'intégrité du statut et par conséquent de la personne du fonctionnaire, parfois comme une tentative pour « déréglementer » l'ensemble du système éducatif et de la fonction publique.

- Un écart accentué entre égalité formelle et égalité concrète.

Cet écart est inévitable quelles que soit les situations de travail. En effet, en droit du travail, et il s'agit là d'une de ces difficultés propres, la formalisation juridique impose une montée en généralité comme dans toute préoccupation de justice mais l'objet du droit étant un sujet, ici le salarié fonctionnaire, enseignant, cette formalisation doit demeurer articulée à la réalité des situations de travail au risque de produire des dispositions absurdes. L'écart entre l'égalité formelle des statuts et l'égalité réelle des situations a donc toujours existé et résume d'une certaine manière le caractère artificiel du statut d'enseignant. En effet, depuis toujours, se côtoient dans les mêmes situations de travail, des enseignants de statuts, de formations et de qualifications très différents, des titulaires et des non titulaires.

Ce qui est nouveau depuis vingt ans, c'est l'accentuation de cet écart, au point que les mêmes statuts formels correspondent à des modalités d'exercice incomparables. Ce qui est nouveau également, c'est l'apparition de statuts, privés de garanties concernant la nature des

emplois qu'ils recouvrent. Les statuts de titulaire sans poste fixe se sont multipliés dans l'enseignement élémentaire et secondaire. A l'Université, les catégories d'enseignants non-chercheurs sont dans des positions flottantes. On assiste à la multiplication des dispositions légales particulières ce qui compromet la portée des dispositions générales qui ont force de loi[51]. Ajoutons que les mêmes modalités de service sont proposées, comme ce fut le cas dans le passé, à des non titulaires, privés de statut ou ne disposant que d'un contrat provisoire.

Dans le cadre de ce travail, nous abordons l'étude de catégories qui illustrent cette évolution. Les positions d'enseignants complémentaires sur les postes à profil variable, sont représentatives de l'ébranlement du statut de la fonction publique et des politiques salariales de l'Etat. Produit et lieu d'un processus de délégalisation, ils naissent de la double dissociation qui sépare le travail et l'emploi et en même temps la légalité formelle des situations de travail diversifiées et inéquitables. La multiplication de réglementations particulières engendre cette diversité ; elle en est également le produit.

Pour étudier ces catégories, nous avons choisi plusieurs entrées. L'expérience des acteurs est au centre de nos préoccupations mais les discours ne sont souvent que le reflet de justifications et d'une volonté de valorisation personnelle. Nous avons donc souhaité diversifier l'origine de nos matériaux.

2 Comment mettre en évidence les spécificités de l'exercice de l'enseignement sur les postes décontextualisés du système éducatif ?

A) La nature des questions

Vouloir parler de modalités particulières d'exercice du métier d'enseignant, signifie du même coup définir des canons de cette fonction. La question porte à la fois sur la situation objective des enseignants, leur position institutionnelle et leur place dans la division et l'organisation du travail . Elle porte également sur le type de tâches qu'ils effectuent, leur spécialité. Cette question concerne aussi les idéaux et les représentations que partagent les enseignants et ceux qui en parlent de manière commune ou informée. Elle s'inscrit dans le cadre des études critiques de la culture enseignante. Les questions abordées touchent par conséquent aux catégories juridiques et sociologiques, aux problèmes de l'organisation du système éducatif aux pratiques et aux modèles culturels des enseignants produits par leur

[51] ibid.

socialisation. Ces aspects sont articulés autour de la question de l'impact du positionnement d'un enseignant sur la relation pédagogique qu'il réussit à construire avec ses publics ou en d'autres termes plus généraux sur l'emprise des qualifications certifiées sur le développement des qualités particulières dans ce secteur d'activité.

La question que nous posons peut donc être abordée sous trois angles. Il s'agit tout d'abord d'un fait de société et nous venons d'en résumer l'histoire mais il s'agit également d'une question de théorie sociologique dans le sens où elle interroge les catégories d'analyse antérieures (la qualification, les compétences), leur rapport avec les catégories officielles. Notre ambition est de proposer des typologies opératoires pour la lecture des transformations en cours et la stabilisation de nouveaux concepts.

Les positions que nous avons retenues sont repérables par des statuts ou des types de poste. L'étude de positionnements atypiques permet une confrontation des catégories officielles, juridiques, administratives, avec les catégories des acteurs, enseignants et administratifs. Nous avons cherché à comprendre ce que les enseignants, en tant qu'acteurs faisaient de ces positionnements complémentaires et mouvants en termes de pratiques professionnelles et de stratégies de carrière. Le rôle de la sociologie est de proposer des types analytiques propres qui aident à l'intelligibilité du paysage étudié. Des statuts ou supports de poste pour les personnes correspondent parfois à des catégories fantômes pour l'administration, les catégories officielles de statut et d'emploi de titulaire correspondent à des situations très diverses que les acteurs spécifient à leur tour. Notre objectif est de typifier ces situations en fonction des grilles d'analyse et de proposer de nouveaux outils pour l'analyse des formes d'emploi et des expériences professionnelles contemporaines.

Le concept de qualification a été mis à mal par l'ébranlement du système d'emploi et la délégalisation progressive du salariat présentée plus haut. Le développement d'un discours sur les compétences a accompagné l'individualisation des rapports au travail et le brouillage des rapports de pouvoir dans les espaces de travail[52]. La question de la nature des savoirs à l'œuvre dans les spécialités que nous avons rendues visibles contribue à une réflexion sur des oppositions dont la pertinence peut être remise en cause. On oppose fréquemment en effet, savoir et compétence, savoirs d'expérience et savoirs théoriques. Nous espérons

[52]F. Ropé, L. Tanguy, 2000, «Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise », *L'année sociologique,* 50/2000, n°2, P.493-520.

contribuer à la réflexion sur les relations entre certificats, connaissances et action dans le cadre de l'enseignement

B) La population concernée.

En dehors de l'importance relative des effectifs concernés[53] (entre 10 et 16% du total des enseignants de chaque niveau du système éducatif), le choix de notre population présente selon nous un double intérêt, théorique et méthodologique.

Ayant souhaité mener une analyse transversale à l'ensemble du système éducatif, nous avons voulu choisir une population se trouvant sur des statuts ou des positions non statutaires, analogues bien qu'apparemment différents aux divers niveaux du système éducatif. Ces positions correspondent à des postes que les acteurs présentent comme des statuts, ce sont des postes à profil variables, les modalités d'exercice ne sont pas toujours clairement définies, ni durables. Les fonctions exercées, le sont parfois par des non titulaires mais nous avons choisi les emplois de titulaires pour des raisons que nous allons expliquer. Nous avons dû ensuite définir l'étendue de l'enquête et choisir des exemples représentatifs du type de position que nous avons privilégié ; ce sont les positions complémentaires. Ces positions professionnelles correspondent à des faisceaux de tâches d'enseignement qui ne sont pas pris en charge par les enseignants en titre à chaque niveau du système éducatif. Pour délimiter la population, le choix d'un critère s'imposait pour préciser quel type de positionnement nous allions privilégier. Les modes d'exercice particuliers sont nombreux dans le système éducatif et il faut cerner le champ d'étude. Ayant déjà mené une réflexion sur les formes de division morale du travail, nous avons opté pour les positions complémentaires. Elles sont pour nous l'expression d'une relation qui se met en place dans un groupe professionnel donné entre les sphères protégées par les qualifications collectives et une marge exposée à de nouvelles contraintes.

Nous avons retenu trois populations qui sont pour nous emblématiques de ces positionnements. Ce sont les titulaires mobiles de l'enseignement élémentaire, les titulaires remplaçants de l'enseignement secondaire et les Pr.Ag et Pr.Ce dans l'enseignement supérieur. Ces exemples illustrent les orientations de la politique salariale de l'Etat depuis 1982, c'est-à-dire une individualisation des salaires par intéressement, une décentralisation de la gestion des personnels et la volonté de faire de la gestion des carrières un outil d'optimisation[54]. Ces

[53] Pour plus de précisions sur les effectifs, voir chap. II 1ère partie.
[54] J.P Faugère ,1994.

exemples ne résument pas à eux seuls l'ensemble des positions complémentaires d'enseignement. La description complète de ce paysage supposerait que l'on présente également les catégories de non titulaires concernées. Nous avons cependant privilégié l'étude des titulaires, ces positions nous semblent en effet typiques de la période la plus récente de délégalisation. La précarité au sens strict du terme a fait l'objet de nombreuses études et les plus récentes introduisent déjà l'idée d'une précarisation multiforme qui ne passe par nécessairement par un emploi précaire au sens strict du terme[55].

L'intérêt théorique du choix de ces populations tient à la possibilité de construire une catégorie sociologique d'analyse à même de clarifier un paysage qui n'est plus intelligible à travers des catégories officielles. L'intérêt méthodologique est lié à une plus grande facilité d'exploration. Les entretiens produits par des acteurs qui relativisent les catégories officielles sont riches d'enseignement.

Pour savoir comment évolue le salariat dans le noyau dur du système d'emploi à statut, comprendre l'évolution des qualifications et de la division du travail d'enseignement, pour enfin préciser la nature de l'emprise que les qualifications collectives exercent sur les qualifications individuelles, nous avons procédé en plusieurs étapes.

Nous sommes partis d'une population qui rend visible la dissociation entre les qualifications certifiées et l'évolution des qualifications individuelles. Par rapport à l'enseignant typique de chaque segment du système éducatif, quasi propriétaire de ses attributions, l'enseignant complémentaire prend en charge tout ce qui n'est pas assumé mais cependant nécessaire au fonctionnement du service public d'enseignement. Notre hypothèse de départ est que cette fonction complémentaire contribue à la protection des qualifications collectives. La seconde hypothèse est que les qualifications collectives ont une emprise sur l'évolution des qualifications individuelles et que la division du travail rend visible ce rapport qui peut être lu à plusieurs niveaux.

Au plan macrosocial, il s'agit de comprendre comment la matrice du système d'emploi résiste ou se délite dans un contexte de transformation du salariat ? Au plan de l'organisation du système éducatif, quelle est la répercussion de cette emprise sur les modes de

[55] S. Paugam, 2000.

gestion du personnel ? Au plan microsocial, en quoi consiste le recours aux qualifications certifiées dans la construction de la relation d'enseignement et dans les interactions au travail ?

Notre démarche a consisté dans un premier temps à poser la question historique et théorique du rôle du système éducatif dans le cadre de l'effet sociétal, à construire une grille d'analyse susceptible de saisir les trois niveaux d'analyse proposés et à construire deux typologies propres à rendre compte de l'opposition entre l'enseignant et sa doublure : L'enseignant type et l'enseignant complémentaire dans chaque segment du système éducatif.

Dans un second temps nous nous somme centrés sur les métiers de l'enseignement complémentaires pour en dessiner les contours, les logiques de carrière et les qualifications spécifiques. Ils s'agissait de comprendre pourquoi et comment certains enseignants se retrouvent en marge du système éducatif et de saisir ce qu'ils font en termes de qualifications de ces positionnements. Cette deuxième partie est consacrée à l'étude de la situation objective des enseignants que nous avons rencontrés et implique un questionnement sociologique à plusieurs niveaux : celui de l'organisation, celui de la situation de travail (classe, cours, séquence d'activité appréhendée comme processus) et à un niveau intermédiaire (établissement, composante, territoire plus ou moins étendu). Deux principaux aspects peuvent être retenus pour l'analyse de la situation objective de ces enseignants : l'emploi (statut, fonction, attributions ou missions), le type de poste (cadre, conditions et nature du travail). Nous devons y ajouter l'expérience en partie subjective de la personne au travail (formes d'aliénation ou d'autonomie, socialisation et relations au travail). Nous présentons successivement, les dispositions légales et de l'enquête, l'analyse des choix des acteurs, et la présentation des qualifications spécifiques de ces métiers.

Enfin, toujours dans le souci de comprendre le sens de cette division du travail, nous avons voulu préciser les modes d'intégration professionnel des enseignants complémentaires, les rapports professionnels avec les enseignants types et les formes de revendications exprimées. Il s'agit de souligner les implications du découplage entre les qualifications collectives et les qualités en actes sur la division du travail sur les rapports au travail, et sur l'avenir du système éducatif.

Première partie

Définition de l'objet et construction du cadre d'analyse.

Dans cette première partie, nous allons présenter successivement les différents éléments nécessaires à la construction du cadre d'analyse. Ce cadre procède de la théorie sociologique et tient compte de l'histoire sociale récente. Après avoir posé la question de l'évolution des qualifications des enseignants du point de vue théorique et justifié le recours aux différents paradigmes, nous procéderons à un rappel historique nécessaire sur les processus de recrutement parallèles dans le système éducatif et l'évolution du système d'emploi. Nous définirons ensuite les différents niveaux de l'analyse des positionnements et de l'expérience professionnelle des acteurs en envisageant successivement les systèmes d'action que constitue l'organisation du système éducatif et les logiques d'action saisies dans le cours de l'expérience professionnelle. Nous proposons enfin une définition idéale-typique de l'enseignant aux différents niveaux du système éducatif, ce qui nous permet de retenir les oppositions pertinentes qui caractérisent nos trois sous populations d'enseignants complémentaires.

Chapitre I - Les conséquences de l'ébranlement du salariat dans le noyau dur du système d'emploi

La question de l'ébranlement du salariat a été posée dans un premier temps à propos des salariés des entreprises. Le modèle du système d'emploi à statut à la française a été relativisé dans le cadre des études comparatives sur la flexibilité[1]. Elles ont présenté ce système comme une sorte d'exception autorisant des rémunérations (y compris symboliques) sans lien directe avec la «quantité» ou l'efficacité du travail effectué. Dans l'histoire de ce système d'emploi particulier, le système éducatif a joué un rôle central. La manière dont se sont construits les rapports entre les deux systèmes peut être considérée comme un compromis assurant l'intégration et la régulation sociale pendant la période correspondant à l'apogée de la société salariale en France[2].

La tradition sociologique reflète une interrogation sur les conséquences de la modernisation des sociétés et sur les crises qui se sont succédées depuis la fin du XVIII^{ème} siècle . En s'émancipant des autres champs disciplinaires la sociologie cherche à construire peu à peu son unité théorique mais la dimension historique marque les paradigmes qui la composent actuellement. D'une crise morale à l'autre, plus d'un siècle nous sépare des fondateurs de la discipline. Cette distance est importante si on s'attache aux événements qui ont transformé le monde social depuis 1895[3], elle se réduit si on privilégie l'analogie des questions de société qui se posent.

Du point de vue de la distance, nous avons laissé derrière nous le modèle d'un Etat Nation consolidé par la République. La société française s'est modernisée après deux guerres et deux grandes crises, la première économique et la seconde à la fin des années 1960 pouvant être considérée comme une crise de maturité, précédant les transformations issues du développement au plan mondial et remettant en cause les grands équilibres géopolitiques. Au cours des années 1970, les inégalités ont été dénoncées. Inégalités de développement au plan mondial, inégalités sociales au plan national. L'autorité des enseignants et des représentants

[1] R. Boyer, 1986, *La flexibilité en Europe*, La découverte.
[2] expression que nous empruntons à R. Castel (1995).
[3] date de parution des *règles de la méthode en sociologie* d'E. Durkheim. Cette date correspond également à cette période troublée par l'affaire Dreyfus.

des institutions a été dénoncée comme l'alliée d'une sélection sans légitimité dévoilée par la sociologie critique de l'éducation. Pendant que les grandes déterminations économiques se déplaçaient en se mondialisant, provoquant d'important flux migratoires, la question locale des inégalités socioculturelles semblait pouvoir être traitée à travers une crise d'émancipation. L'histoire très récente montre qu'il ne s'agissait que du début d'une crise social et scolaire durable.

C'est de ce point de vue que les rapprochements avec la sociologie du début du siècle semblent pertinents. Après la multiplication des analyses critiques du système éducatif, des divers modes de sélection, du travail enseignant lui-même et des dysfonctionnements d'un système considéré comme inadapté aux transformations en cours, les responsables politiques, les chercheurs, se font l'écho d'une préoccupation qui semble diffuse dans l'ensemble du corps social. Le système éducatif apparaît comme l'ultime recours pour forger une conscience collective, appelée civisme, esprit des lumières ou simplement humanisme. Y compris face aux enjeux incertains de la construction d'une « société européenne » et devant les impasses propres aux logiques strictement économiques et monétaires, l'école et l'Université apparaissent comme le lieu d'une éducation que l'on hésite à appeler morale mais dont le but demeure l'intégration par la construction d'un accord sur des principes de justice. Ces principes de justice ne peuvent être enfermés dans les murs de l'école. Il doivent concerner l'ordre social tout entier et en premier lieu les principes de distributions des places occupées dans le système social. Nous venons d'évoquer la régulation assurée par la mise en congruence du système d'emploi et du système éducatif entre 1950 et 1980 en France, à travers la cristallisation des catégories socio-professionnelles. Cette mise en forme satisfaisante mais non parfaite d'une société salariale arrivée à maturité semblait propre à résoudre un certain nombre de contradictions. Les conflits sociaux ont été provisoirement apaisés ou régulés à travers l'articulation de l'ordre scolaire et celui des positions dans la division du travail. Ce lien persistant entre les questions de justice scolaire et de droit du travail a été analysé et relativisé par les économistes de l'école de la régulation à travers la notion d'«effet sociétal»[4].

A la fin du XIXème siècle, E. Durkheim traitait conjointement de la division du travail et du rôle de l'éducation dans la préparation des jeunes générations à la division du travail. Cette double préoccupation est d'actualité et correspond à notre question. La

[4] Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J. 1982. L'effet sociétal produit un espace de qualification propre à un système d'emploi.

sociologie du travail, plus récente, s'est développée dans le cadre des analyses conflictuelles d'inspiration marxiste très opératoires dans le contexte des sociétés industrialisées. Les données actuelles du monde scolaire et du monde du travail ont considérablement changé depuis trente ans. Cela nous conduit à adapter l'analyse durkheimienne et plus largement la matrice paradigmatique de la sociologie du travail[5], à les compléter par d'autres apports.

La théorie sociologique et l'histoire constituent deux apports distincts et complémentaires dans l'élaboration du cadre d'analyse. Nous présentons successivement la question théorique de la qualification et les éléments d'histoire concernant le système éducatif et le système d'emploi, puis la pertinence de leur association dans l'analyse du contexte macro-social de délégalisation.

1 Le problème théorique : les rapports entre les qualifications collectives et les compétences dans l'enseignement

Derrière le débat entre qualifications et compétences se cache la question des liens entre l'institution scolaire et le système d'emploi. Ces liens constituent un aspect du rapport entre économie et société étudié par M.Weber mais également par E. Durkheim dans «De la division du travail social»[6]. L'analyse de ces relations entre les deux systèmes est celle de la résolution d'une contradiction : ce ne sont pas les déterminations économiques qui assurent la cohésion sociale mais une relation forte entre le système d'emploi et l'institution scolaire. Cette mise en relation a contribué à fixer les structures et les catégories sociales pour un temps ; ces structures ont été ensuite perturbées par le changement social[7]. Les perturbations de l'ordre social étaient abordées par Durkheim comme des «formes pathologiques» produites par le fonctionnement économique. C'est en relativisant cette optique que nous ouvrons notre cadre aux apports ultérieurs. La prise au sérieux des aspects contraignants et aliénants du travail nous rapproche de la sociologie classique du travail, du débat qui s'est développé autour du concept de qualification et de la manière dont les sociologues du travail conduisent aujourd'hui leur réflexion sur l'idée de compétence. Nous retraçons ci après les principales étapes de cette

---

[5] Dans la synthèse de P. Tripier 1991, le paradigme structuro-fonctionnaliste reposant entre autre sur la théorie de Durkheim fait partie de cette matrice.

[6] Pour Durkheim, la division du travail ne suffit pas à assurer la solidarité. *De la Division du travail Social* (DTS), p. 402 et 403.

[7] Les sociologues ne s'accordent pas sur une disparition des classes sociales mais sur un affaiblissement de la détermination de classe et un brouillage des catégories sociales. H. Mendras, 1988 ; J.P. Terrail, 1990.

réflexion. Nous examinons ensuite la manière dont la question de la qualification s'applique au travail enseignant en précisant nos hypothèses de travail

A) Les relations entre le système d'emploi et l'institution scolaire

«L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. .... Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération»[8].

Cette définition donnée par E. Durkheim confère au système éducatif français une lourde mission. Si l'on associe l'œuvre pédagogique de Durkheim à l'analyse qu'il propose de la division du travail social, on trouve une définition intéressante du problème qui nous occupe. L'éducation comme socialisation des jeunes est présentée comme une éducation morale. Or pour Durkheim, la question morale et la question sociale se confondent. La morale, c'est l'ensemble des conditions de la solidarité sociale[9]. Il s'agit d'apprendre à être homme c'est à dire à vivre en société. La société en se modernisant s'est différenciée, la solidarité organique se caractérise par la différenciation et la spécialisation des activités. L'éducation doit préparer l'être social à la vie morale en général mais aussi au milieu particulier auquel appartient l'individu. Pour cette raison, l'éducation est une et multiple[10] et cette double mission est une des contradictions qui se développent tout au long de l'histoire du système éducatif[11]. Ces différents milieux sont les milieux sociaux mais également les groupes intermédiaires auxquels Durkheim accorde un grande importance dans les fonctions d'intégration et de régulation sociale. Ces groupes et notamment les groupes professionnels[12] servent d'intermédiaire entre l'Etat et l'individu. Ce ne sont pas les anciens systèmes d'affiliation tutélaires comme les communautés domestiques, communales ou féodales qui exerçaient leur tyrannie sur les

[8] E. Durkheim ; *Education et sociologie.*(ES), 1922 1ère ed. PUF.1999 7ème ed. p. 51.
[9] E. Durkheim ; *De la division du travail social.*(DTS) 1930 1ère ed. titre IV, chap.VII. p 205.
[10] Durkheim op.cit. p. 47-50
[11] Durkheim *l'évolution pédagogique en France .*
[12] entendus dans un sens voisin de celui de corporation mais rénové (ref.)

individus, ce sont des groupes qui se construisent dans l'émancipation des individus et qui sont reconnus par l'Etat.[13]

La division du travail chez Durkheim repose principalement sur la diversité des capacités, «elle assure l'harmonie entre les natures individuelles et les fonctions sociales, si rien n'entrave ou ne favorise indûment les concurrents qui se disputent les tâches»[14]. Le principe méritocratique est déjà présent en filigrane dans les analyses de Durkheim. Il apparaît comme moyen de concilier les inégalités et le lien social ; il traduit cette volonté de rendre compatibles les idéaux républicains de démocratie et les exigences d'efficacité d'une société moderne que l'on retrouve tout au long de l'histoire sociale contemporaine.

Il existe en effet une contradiction entre l'idéal républicain de l'égalité des chances d'accès aux positions sociales en fonction des aptitudes et le courant productiviste représenté par Saint Simon dès le début du XIX^{ème} siècle. Ce «mariage impossible»[15] entre démocratie et efficacité nécessitait que l'on justifie les inégalités socio-économiques constatées malgré l'égalité des droits civiques. Il supposait une construction institutionnelle qui s'est réalisée plus tard à travers une mise en correspondance des positions sociales et des niveaux scolaires certifiés. Cette construction a commencé après la crise des années trente et surtout au lendemain de la seconde guerre mondiale sous l'égide du commissariat au plan et de l'INSEE mais les courants de pensée qui se sont rencontrés dans cette construction existaient bien avant.[16]

Les étapes de la construction des catégories socio-professionnelles de 1954 sont autant d'épreuves destinées à mettre en forme cette correspondance. Dans le cadre de cette nomenclature, les emplois se sont trouvés caractérisés par des qualifications en principe requises pour occuper les postes correspondants. Mais cette correspondance n'a jamais été parfaite. Il y a toujours eu diverses manières d'accéder aux emplois, notamment en faisant l'économie du certificat en principe requis. Cette construction a néanmoins fixé pour longtemps la définition du statut juridique du salariat. L'Etat a consolidé ce classement par le biais des grandes écoles et des universités garantissant les diplômes, par le droit du travail définissant l'activité salariée, par les lois sur les conventions collectives et les comités

---

[13] Durkheim ; *Leçons de sociologie (*1ère ed. 1950), Définition de l'Etat, quatrième leçon ; p. 76.
[14] DTS p.369
[15] Desrosières et Thévenot, 1988, *Les catégories socio-professionnelles.*
[16] la tradition politique des lumières fondée sur l'égalité des droits d'une part et le courant industrialiste d'autre part.

d'entreprise, enfin par le statut de la fonction publique et le contrôle du service public d'éducation. Les analyses en termes d'effet sociétal conduites par les économistes de la régulation[17] portent sur cet agencement.

Ce système de distribution des places est remis en cause depuis plus de quinze ans en ce qui concerne le salariat des entreprises. Cette évolution concerne tous les segments du système d'emploi[18], y compris ceux de la fonction publique. Le processus de transformation des savoirs hérités et appris en ressources définitivement certifiées s'en trouve perturbé. L'articulation délicate entre l'égalité (ou l'inégalité) des chances et l'efficacité nécessaire du système productif ne trouve plus de fondement. Le déplacement des déterminations économiques conduit à relativiser le caractère pathologique prêté par Durkheim à certaines formes du changement social[19]. La prise en compte de paradigmes complémentaires s'impose.

Depuis la fondation de la sociologie et la mise en perspective des analyses marxistes et weberiennes, l'importance des déterminations économiques est toujours en débat. La sociologie du travail a accordé beaucoup de place à ces déterminations dans le cadre de l'étude du travail ouvrier de l'industrie. L'histoire sociale montre du reste qu'en dépit des interrogations des années 1970 sur l'embourgeoisement des ouvriers «de l'abondance»[20], ce que l'on a appelé la «classe ouvrière française» n'a jamais été réellement intégrée dans la société française[21] ce qui peut constituer une justification de la spécificité d'un paradigme privilégié dans ce champ. En modifiant la distribution internationale du travail, l'évolution des conditions historiques de production a bouleversé le monde du travail dans la société française. La matrice paradigmatique de la sociologie du travail s'est enrichie comme celle de la sociologie générale. Au paradigme des classes et à celui de l'harmonie nationale se sont associées des optiques microsociologiques, stratégiques et interactionnistes empruntées entre autres aux travaux anglo-saxons et mieux adaptées à l'analyse de groupes professionnels les

---

[17] M. Maurice, F.Sellier, J.J. Silvestre, 1982

[18] Nous faisons ici référence aux analyses de S. Paugam, 2000, *Le salarié de la précarité.*

[19] Durkheim évoquait ces perturbations sous le nom de « formes pathologiques » de la division du travail. Les variations de la production, les crises qui troublent périodiquement le fonctionnement économique produisent de l'anomie. Lorsque le rythme de ces transformations est trop rapide, les équilibres sont rompus. *«La production manque de frein et de règle».* p.362, DTS. Par rapport à cette analyse, la période contemporaine se caractérise par un renvoi du «pathologique» aux individus excessivement responsabilisés de leur sort et échappe de ce fait à la sociologie à l'exception des analyses de Boltanski L. 1990 qui fait dans de cette dimension individualisée du pathologique l'un des point de départ de ses analyses dans *L'amour et la justice comme compétences.* p. 17-19.

[20] J.H. Goldthorpe, D. Lockwood, F. Bechhofer, J. Platt, 1972 (pour la trad.française), *L'ouvrier de l'abondance.* Seuil.

[21] G. Noiriel, 1986, *Les ouvriers dans la société française.*

plus divers et des organisations professionnelles[22]. Les enseignants constituent l'un de ces groupes professionnels.

Nous associons pour l'étude de ce groupe et de la question qui nous occupe, le recours à Durkheim à d'autres paradigmes plus récents. Les analyses de Durkheim sont incontournables pour l'étude de la fonction d'intégration assurée par le système éducatif et le système d'emploi. Du point de vue du changement social en revanche et des formes de régulation qu'impose ce changement, la convocation des paradigmes de la sociologie contemporaine s'impose. L'analyse stratégique permet d'aborder les dynamiques de changement à l'intérieur des organisations, certains concepts interactionnistes sont fort utiles pour saisir les mouvements qui façonnent une division fine du travail sans interdire pour autant le recours à la tradition classique de la sociologie du travail[23].

Les enseignants sont des salariés et nous posons la question de l'évolution de cette forme particulière de salariat située au cœur même de la fabrication du système d'emploi à statut dans le contexte actuel. La finalité du système éducatif se trouve aujourd'hui confrontée aux impératifs économiques sans que l'on sache a quel type d'évolution la société est soumise, quels sont les principes de justice qui peuvent fonder l'ordre moral, ni à quelles formes de socialisation il faut préparer les jeunes générations. Au delà de ces interrogations générales, on observe des formes d'adaptation immédiates des enseignants et des modes de gestion du système éducatif que l'on peut chercher à comprendre. La plus importante des remises en cause repose sur la dissociation entre les qualifications certifiées par les diplômes scolaires et universitaires et les qualifications individuelles en acte dans le travail pour l'obtention d'un emploi et pour la définition de la nature de cet emploi. Peu avant l'introduction de l'idée de compétence et des référentiels de compétence comme principes de rénovation des programmes (note 1992), la «compétence des enseignants» a été redéfinie par le rapport Bancel (1989), comme une compétence élargie à la capacité de définir le cadre d'une relation pédagogique satisfaisante, ce cadre n'étant plus «donné» par le biais des dispositions institutionnelles. L'obtention par un enseignant, d'un concours dans une discipline ne garantit plus sa capacité à enseigner[24]. La déconstruction progressive du système d'emploi s'est alors traduite par une évolution de l'organisation professionnelle aux marges du système éducatif (territoire difficiles,

---

[22] Nous faisons référence ici à la synthèse de P. Tripier, 1991.
[23] voire en introduction, B)*2)c)*.
[24] Cette idée était depuis longtemps acquise dans l'enseignement élémentaire mais non dans le secondaire. Chapoulie *ARSS.*

ZEP puis REP, postes particuliers) et les frontières entre ces marges et les segments protégés de la profession se déplacent continuellement[25].

Les compétences sont entrées à l'école après avoir fait leur apparition dans l'entreprise. Un débat théorique s'est engagé en sociologie du travail sur cette question.

B) Le débat sur les qualifications et les compétences

Après plus de quinze ans de débat sur les acceptions du concept de qualification et ses rapports avec l'idée de compétence, les sociologues du travail tentent aujourd'hui de retrouver les filiations entre les deux notions et cherchent comment, une fois clarifiée, la notion de compétence peut constituer un nouveau point de départ pour les recherches et la possibilité de définir les contours d'un nouveau salariat[26]. Cette clarification s'appuie sur deux préoccupations majeures : la critique radicale de l'instrumentalisation de l'idée de compétence dans les pratiques managériales et simultanément la tentative d'élever cette idée au rang de concept en retrouvant les filiations théoriques avec les fondateurs de la discipline.

1) La mise en échec du concept de qualification

Le numéro spécial de *Sociologie du travail* de 1987 montre déjà ce double souci. A côté d'une posture critique dénonçant le caractère idéologique de l'usage du terme de compétence (Dugué 1994)[27], on trouve les résultats de recherches menées sur des groupes professionnels extérieurs au monde industriel où la notion de compétence constitue un apport intéressant. Les travaux sur les policiers (Monjardet 1987) et sur les enseignants (Demailly 1987) font état des différences et des tensions entre qualifications et compétences au plan empirique. J-D. Reynaud (1987)[28] rappelle alors la définition de la notion de compétence en la reliant à la division du travail et à l'organisation de la production. Le système des qualifications collectives se rapproche du système d'emploi, « il prescrit des spécialisations et des territoires »[29], il définit des rôles complémentaires (cadres/exécutants) correspondant à des savoirs et des positions de pouvoir, assure la distribution de rétributions économiques mais aussi l'accès à l'honneur social. L'auteur s'interroge sur l'avenir des qualifications collectives

---

[25] A. Barrère, 2002.Les « incidents » qui perturbent la vie scolaire ne sont plus spécifiques des seuls établissements situés en REP. (Barrère, 2002).
[26] Nous faisons référence au n°1/2001 de *Sociologie du travail.*
[27] « la gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du travail* n°3/94.
[28] « Qualification et marché du travail », *Sociologie du travail* n° 1/87.

et signale la dissociation déjà en cours entre la qualification comme condition d'accès à l'emploi et la qualification comme compétence nécessaire pour tenir cet emploi. Tous ces articles de 1987 permettent d'élargir la réflexion sur la nature des compétences et le statut de cette idée au sein de la sociologie du travail.

Un peu plus tard, E. Dugué (1994) montre que la logique des compétences imposée sous prétexte de permettre aux entreprises de s'adapter plus rapidement tend à détruire les formes de sociabilité préexistantes entre les salariés.

2) L'importation du discours managérial sur les compétences dans le système éducatif

Un recueil d'articles parus sous la direction de F. Ropé et L.Tanguy (1994)[30] propose un état de l'usage de l'idée de compétence dans le système éducatif et le système d'emploi, soulignant par là même, l'importance d'une analogie peut être trop rapide. L.Tanguy[31] montre les paradoxes de la charte des programmes de 1992. Le problème de la démocratisation posé de nouveau avec force devant l'analyse faite de l'échec scolaire dans la crise, est associé à celui de « l'efficacité mesurable » des performances des « apprenants ». La réussite de chaque individu dépend du « sens » que l'élève entretient avec les savoirs scolaires. Ce problème peut être résolu, selon les orientations de 1990[32] par la définition d'objectifs et de compétences, par l'évaluation et la mise en place de contrats. La notion de compétence y est constamment convoquée dans les principes définissant les programmes : « Le programme ne doit pas être un empilement de connaissance...il doit, à chaque niveau, faire la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition de savoirs et savoir-faire correspondants... ».

La diffusion de l'idée de compétence s'est faite assez rapidement dans le système scolaire car elle était déjà communément admise dans les milieux de l'entreprise et pouvait être interprétée comme un pivot du changement pédagogique souhaitable[33].

3) L'analyse de la notion de compétence par les sociologues du travail

L'article de C.Dubar (1996) établit un premier consensus possible pour la sociologie du travail. En repartant de la définition élargie que A. Touraine donnait de la notion

---

[29] p.102.
[30] *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise.* L'Harmattan. 1994.
[31] « rationalisation pédagogique et légitimité politique », dans op. cit. p.23
[32] L'enfant au centre du système éducatif.
[33] Nous résumons toujours ici l'analyse de L. Tanguy ,1994.

de qualification, « la qualification sociale », et de l'importance des identités au travail, il relativise les deux modèles l'un par rapport à l'autre, théoriquement et historiquement en revenant à une définition provisoirement commune : les termes compétence et qualification désignent ce qui est en question dans l'échange salarial et autour du travail. Jusqu'à ce moment néanmoins, c'est la prudence qui domine quant à l'usage que les sociologues peuvent faire du terme de compétence.

Dans le numéro plus récent de janvier 2001[34], les préoccupations ont changé. L'idée qui ressort des recherches récentes est qu'il semble impossible d'envisager un retour à l'usage du concept de qualification entendu au sens des classifications professionnelles. Cette acception étroitement associée à la configuration du système français d'emploi à statut, semble résolument tournée vers le passé. J.D Reynaud (2001) propose alors de dissocier clairement pour l'analyse la dimension macrosociale et macro économique du concept de qualification qui date de 1945 et qui devient caduque, de sa dimension microsociale. On distingue en d'autres termes le rapport salarial des régulationnistes de l'échange salarial dans les entreprises et les organisations. L'idée de compétence peut dès lors être prise au sérieux et devient une notion opératoire : on peut la définir par rapport à la notion de qualification individuelle (E. Oiry et A. d'Iribarne 2001) associée à l'exercice d'un métier (C. Paradeise et Y.Lichtenberger (2001)). Cette présentation a le mérite d'ancrer l'idée de compétence théoriquement et historiquement[35] et d'en faire le résultat d'une évolution de la nature des aptitudes requises au travail. Elle s'appuie en même temps sur la relativisation de la période historique correspondant au «rapport salarial fordiste»[36] en France, la relativisation de la stabilité de ce rapport et de l'usage qui a pu être fait du terme de qualification lorsqu'il désigne les classifications professionnelles. Les conclusions des recherches vont d'ailleurs dans le sens d'une interrogation sur la reconstruction possible des relations professionnelles autour de nouveaux enjeux et des formes de négociation susceptibles de déboucher sur un nouveau rapport salarial, issu d'une articulation réussie ou satisfaisante entre les compétences individuelles et la compétence de l'entreprise ou de l'organisation, c'est à dire son efficacité.

Par rapport à ces analyses, nous pensons qu'il est en effet nécessaire de se tourner vers les nouvelles formes du salariat et nous partageons cet intérêt en choisissant d'étudier la manière dont évoluent les formes d'emploi et de travail aux marges de la fonction publique et

[34] *Sociologie du travail.* n°1/2001
[35] P.Naville, est à l'origine même de la sociologie du travail en France.

plus particulièrement du système d'éducation. Cela étant, il est impossible de ne pas tenir compte de l'emprise, si résiduelle qu'elle puisse devenir, des catégories héritées de cette mise en forme même imparfaite que constitue le système d'emploi à la française sur l'évolution récente des rapports au travail. En dissociant le problème des classifications professionnelles des échanges concrets autour du travail, on risque d'aller un peu vite en besogne et nous souhaitons pour notre part revenir sur cette question qui touche comme nous l'avons rappelé plus haut le rapport entre le système éducatif et le système d'emploi.

C) Qualification du travail et enseignement.

Comme nous venons de le rappeler l'idée de compétence est entrée dans le système scolaire depuis l'élaboration de la charte des programmes de 1992. Certains enseignants à priori rétifs à l'instrumentalisation de leur fonction ont résisté à ce mouvement, notamment à travers les réactions syndicales[37] mais la plupart se sont ralliés aux nouvelles directives, en procédant à diverses formes de «rationalisation» de leur travail pédagogique. Tous les acteurs du système éducatif ont été confrontés à divers niveaux à cette question de la rationalisation et de l'efficacité de l'enseignement et à l'impératif de faire évoluer leurs qualifications.

1) Evolution des qualifications des enseignants

Ce souci d'efficacité s'est également traduit par une évolution des politiques de gestion du personnel. Des dispositifs ont été mis en place dans ce cadre pour assurer conjointement une certaine flexibilité, l'optimisation des ressources humaines et la continuité du service public. Qu'il s'agisse de remplacer les enseignants défaillants, ceux qui sont en formation ou de suppléer les enseignants en poste quel que soit le niveau du système éducatif, ces dispositifs ont constitué des opportunités pour certains. Un certain nombre d'entre eux ont ainsi choisi ou été amenés à expérimenter de nouvelles formes de rationalisation ou de simplification de leur travail ou ont choisi de prendre des distances par rapport au pilotage imposé.

La création de postes de titulaires mobiles et le déplacement de titulaires hors de leur contexte habituel d'intégration professionnel correspond à des engagements dans des trajectoires où les qualifications certifiées ne correspondent plus exactement aux attributions

[36] formule propre aux économistes de la régulation.
[37] L.Tanguy, 1994, op. cit.

habituelles confiées aux enseignants typiques à chaque niveau du système d'éducation. Il est intéressant de voir comment évoluent dans ce contexte les catégories qui désignent les qualités des uns et des autres et les identités professionnelles. Ces enseignants complémentaires que nous avons choisi parmi les titulaires demeurent enseignants à part entière mais se situent sur des postes décontextualisés par rapport aux espaces habituels de socialisation.

2) Evolution des savoirs et des qualifications transmises

Le système éducatif est à la fois un lieu d'exercice et de production de qualifications. Ce double rapport aux savoirs pose un certain nombre de problèmes parmi lesquels celui du sens des connaissances proposées et celui de la relation entre les conditions de travail des enseignants mobiles et la relation pédagogique qu'ils construisent avec leurs publics.

a) Le système éducatif, producteur et lieu d'exercice des compétences

Le système éducatif fait partie du système de formation, il est au cœur de cette relation formation-emploi demeurée introuvable[38] ; il est à la fois espace d'exercice et de production des aptitudes. En tant qu'il produit des aptitudes, il s'agit d'un lieu de transmission des catégories d'identification que sont les qualifications, les savoirs, les aptitudes et les formes de reconnaissance auxquelles elles peuvent correspondre. Dans cet espace d'exercice des qualités pédagogiques des enseignants, se pose également le problème de l'efficacité. Quelles doivent être les «compétences» des enseignants, face aux «nouvelles compétences» à transmettre ?[39] Et face aux problèmes de l'organisation du système éducatif[40] ? Comment se construit une compétence collective, au sens de l'efficacité de l'organisation, à travers un travail coordonné? Le choix du système éducatif permet d'observer comment peut se construire cette efficacité dans un groupe professionnel où domine l'expérience professionnelle solitaire. Quelle est l'efficacité recherchée ? Est-elle compatible avec les contraintes qui caractérisent la transmission et la relation pédagogique ?

---

[38] L. Tanguy, (dir.)1986, *l'introuvable relation formation/emploi*. La documentation française.

[39] Depuis l'élaboration de la charte des programmes de 1992, le ralliement s'est fait à la notion de compétence. (L. Tanguy 1994). « Malgré quelques résistances, l'idée est entrée dans l'institution scolaire et la travaille de l'intérieur. Les enseignants doivent redéfinir leurs compétences par rapport aux compétences à transmettre ». p.33

[40] Rapport Bancel

b) Le problème du sens

L. Tanguy (1994) avait annoncé le paradoxe : la mise en œuvre très instrumentalisée des grilles et référentiels de compétences peut être considérée comme un obstacle à la production de sens. Les modèles de référentiels sont inspirés de l'enseignement professionnel dans cette période de réhabilitation des savoir faire, ce qui constitue un renversement de l'histoire d'un enseignement professionnel considéré depuis très longtemps comme le parent pauvre du système éducatif. Ces modèles ne conviennent pas tels quels à toutes les formes d'enseignements, notamment celui du français[41].

c) Mobilité et relation d'enseignement

La mobilité professionnelle peut être entendue au sens d'une flexibilité du poste de travail, elle désigne également les déplacements associés à la poursuite de la carrière professionnelle. Face à la question des qualifications, nous rencontrons un double questionnement. La mobilité est source de qualification mais dans certaines activités dont l'enseignement fait partie, elle limite la stabilité nécessaire à la construction du cadre et de la relation de travail.

Les itinéraires et plans de carrière sont source de qualification lorsqu'ils correspondent à l'évolution des aptitudes des enseignants. De manière générale il n'existe pas de gestion organisée des carrières dans le système éducatif mais les acteurs expriment par leurs choix le désir de développer des qualités sous employées ou de modifier, parfois de manière radicale le mode d'exercice de leur métier. La mobilité des enseignants peut être considérée comme une source d'enrichissement pour les élèves ou à l'inverse une perturbation qui compromet tout projet éducatif et tout engagement.

Pour cet ensemble de raisons, le système éducatif est un des lieux où se pose avec le plus d'acuité le divorce entre les qualifications certifiées et les qualifications individuelles en transformation.

Si on dissocie par principe le problème des qualifications certifiées de celui des compétences et que l'on choisit d'étudier les seules qualifications individuelles qui désignent les fameuses compétences, (Oiry ; d'Iribarne 2001), on ne fait que supprimer une partie du

---

[41] F. Ropé, L. Tanguy, 1994 « des savoirs aux compétences. Le cas du français». dans *Savoirs et compétences,* p.63.

problème, celui de la classification professionnelle. En se centrant exclusivement sur le jeu professionnel qui se déroule dans les interactions au travail, on laisse de côté un des éléments convoqués par les acteurs dans ces interactions : les catégories disponibles et parmi celles-ci les classifications professionnelles encore en vigueur. On se prive du même coup de la possibilité d'étudier comment le jeu professionnel fait évoluer les catégories elles-mêmes et par voie de conséquence les nouvelles formes du salariat.

Nous prenons le parti inverse en choisissant une question et un espace qui nous semblent propres à l'étude de cette articulation : l'évolution du salariat dans ce segment du noyau dur du salariat qu'est le système public d'éducation. Ce faisant nous convoquons des concepts et des outils d'analyse qui proviennent de paradigmes différents en sociologie du travail et nous espérons contribuer ainsi à la recherche d'une cohérence théorique qui fait pour le moment défaut.

3) Les relations entre qualifications certifiées et qualifications individuelles pour les enseignants.

Après avoir précisé la définition des termes que nous utiliserons, nous allons développer la question qui nous occupera au fil de l'étude.

a) Qualifications certifiées collectives et qualifications individuelles

Les qualifications collectives correspondant à une hiérarchie de diplômes, structurent encore les hiérarchies officielles. Elles correspondent aux formes institutionnalisées du système d'emploi et des négociations au travail[42]. L'exemple de la fonction publique sert ici de modèle en offrant une *vie de travail*[43] au fonctionnaire recruté, une entrée à un niveau déterminé de responsabilité et de salaire, des garanties de sécurité et d'emploi, de progression et d'ancienneté, des chances de promotion et de perfectionnement. Les qualifications individuelles jouent un rôle central dans les rapports informels, elles constituent des ressources pour les individus. Ces ressources permettent de s'acquitter des tâches composant la fonction

[42] J. D Reynaud 1987.
[43] ibid.

exercée, elles constituent un enjeu dans les négociations au travail qui tendent à s'individualiser[44].

b) Importance des points de contact entre les deux notions

On ne peut faire abstraction des qualifications certifiées dans l'analyse de la production de nouvelles qualifications individuelles, car la division du travail, l'efficacité au travail et les formes d'intégration et de socialisation professionnelle procèdent à la fois de l'un et l'autre aspect.

C'est la division du travail qui définit les qualifications collectives et qui désigne les places dans un système, dans une organisation. Ces places correspondent à des fonctions et à des postes. L'accès à ces fonctions peut se faire par le diplôme et dans ce cas les deux dimensions tendent à se confondre ; il peut se faire également par l'exercice direct du métier ou le développement de stratégies individuelles ou collectives de la part des salariés. Nous faisons plus loin l'historique de la tradition des recrutements parallèles dans le système éducatif qui illustre ces processus d'accès aux postes de titulaires de la fonction publique.

L'efficacité au travail peut être présentée comme indépendante des qualifications certifiées mais il est de nombreuses formes d'activité dans lesquelles cette efficacité est liée d'une manière ou d'une autre à une reconnaissance professionnelle qui se trouve encore sous l'emprise des qualifications collectives. Ces dernières fonctionnent comme des statuts symbolisant la distribution de l'honneur social. L'enseignement est une de ces activités. Nous retenons l'hypothèse que les titres et les grades associés aux formes de reconnaissance institutionnelles jouent un rôle dans la définition de la relation d'enseignement. La référence aux catégories professionnelles, aux statuts, fait partie des ressources mobilisées dans la relation d'enseignement et la construction de l'autorité didactique.

Les formes d'intégration et de socialisation professionnelle dépendent également du rapport entre les qualifications certifiées et les qualifications individuelles. Comme le rappelle J.D Reynaud (1987), la qualification représente une identité collective. Mais ces catégories correspondant aux qualifications collectives peuvent être prises au sérieux ou à l'inverse être relativisées, voire rejetées par les salariés. Par exemple et dans le cadre de notre sujet, les qualités individuelles de certains enseignants sont des ressources, parfois

[44]ibid.

différentielles[45], qui leur permettent éventuellement de s'affranchir des classifications habituelles. Face au poids que représentent les devoirs et les contraintes associés aux qualifications certifiées, les enseignants peuvent choisir de simplifier leur activité ou de réduire l'écart entre la satisfaction attendue du travail et les réalités de celui-ci. Ce faisant, ils construisent de nouvelles qualifications individuelles.

Dans le cadre de la thèse et de l'enquête sur les trois populations que nous avons choisies, nous faisons l'hypothèse que les enseignants complémentaires contribuent à la fois au maintien des qualifications certifiées et à leur déconstruction progressive ou leur évolution. Nous souhaitons préciser comment s'effectue cette régulation. Il s'agit bien de contribuer à l'étude de l'évolution des formes du salariat et l'une des manières d'analyser l'évolution de cette forme particulière de salariat que constitue l'enseignement dans le cadre du système d'emploi à la française est de reconsidérer le rapport entre les qualifications certifiées et les qualifications individuelles dans la fonction publique. Comment les catégories héritées du système des qualifications certifiées opèrent à l'occasion du jeu professionnel qui contribue, avec l'évolution de l'organisation du travail, à transformer le salariat.

L'intérêt pour le jeu professionnel justifie le choix que nous avons fait d'étudier les marges du système éducatif et plus précisément, les enseignants titulaires mais complémentaires de la maternelle à l'Université. Les enseignants en poste fixe résistent au changement, ils sont à priori rétifs à l'instrumentalisation de leur fonction. Qu'en est-il de ceux qui font des choix de carrière ou ont des trajectoires correspondant à un engagement mesuré, à une stratégie de protection ou d'autonomie ? Fonctionnaires titulaires de l'Education nationale, ils s'inscrivent dans le cadre des anciennes classifications statutaires du groupe professionnel ; affectés sur des postes ou des supports de poste particuliers et complémentaires (cf. chap.III), ils font l'expérience d'un assouplissement du lien entre ce statut et les attributions qui peuvent lui correspondre. Ils connaissent des formes originales de socialisation professionnelle et de construction de leurs aptitudes.

Sur le plan théorique, la question que nous posons s'inscrit dans le cadre de l'évolution de la matrice paradigmatique de la sociologie des groupes professionnels et de la qualification appliquée aux enseignants. Cette question ne peut cependant pas être dissociée de

[45] nous précisons le sens que nous donnons à cette expression un peu plus loin (notamment chap III, 2ème partie.)

l'histoire des formes du salariat[46]. Il n'est pas question ici de refaire cette histoire au demeurant fort bien tracée par R. Castel[47] mais de préciser les aspects propres à la fonction publique d'éducation. Nous revenons ici sur les divers modes d'accès aux qualifications certifiées dans le passé.

2 La dimension historique

En dehors des diplômes et des concours d'entrée, il existe depuis longtemps des modes de recrutement parallèles dans la fonction publique (entrer par la petite porte, passer par la voie interne et non par les concours externes). Du point de vue de notre question qui touche aux rapports entre les qualifications certifiées et les qualifications individuelles, il existe une analogie entre les modes de titularisation de la fonction publique et les qualifications obtenues à l'issue de revendications syndicales dans les entreprises après reconnaissance de l'expérience professionnelle acquise et de la valorisation des promotions internes.

Voyons successivement quelles ont été les traditions d'accès aux qualifications certifiées dans le système d'emploi français et plus particulièrement dans la fonction publique d'éducation.

A) Les différents modes d'accès aux qualifications certifiées dans le système d'emploi français

Dans tous les secteurs il existe plusieurs types d'entrée possible : par le diplôme ou par la reconnaissance à posteriori d'une expérience professionnelle après revendication syndicale. L'histoire du travail est marquée par des étapes revendicatives dans les divers secteurs d'activité. Ces étapes ont conduit à la formation des qualifications reconnues dans les nomenclatures professionnelles. Dans l'industrie et dans les services, les techniciens, les salariés du secteurs social et de la santé ont participé par leur mobilisation à la construction des professions intermédiaires et au maintien ou à la promotion des salariés en promotion interne[48].

Le cas particulier de la fonction publique nous amène à reconsidérer les relations entre les deux secteurs d'activité dans la construction du système d'emploi. Le statut de la fonction publique de 1945 constitue avec les catégories Parodi du privé, un des piliers de la

---

[46] Reprendre les liens entre le développement de la sociologie du travail et l'histoire du travail industriel P.Tripier , 1991 ; M. Stroobants, 1993.
[47] *Les métamorphoses de la question sociale.* 1995.
[48] B. Gazier, 1991.

nomenclature des classifications professionnelles élaborées en 1954. Les emplois du public sont accessibles par le biais des concours externes sur épreuves. A l'intérieur du public une promotion est possible à travers les concours internes de l'administration ou de l'éducation. Il existe en outre un volant de non titulaires. Leur titularisation a fait l'objet de revendications régulières mais les effectifs de ces agents publics particuliers ne se résorbent jamais définitivement. On reconnaît que le secteur public ne peut plus s'en passer.

Le choix du système éducatif oblige à rappeler un certain nombre d'évolutions qui peuvent sembler datées dans les entreprises du secteur privé.

B) La tradition des recrutements parallèles dans l'Education nationale : titularisation à posteriori et glissements de fonction.

1) Les titularisations à posteriori

Les processus de recrutement parallèles sont anciens et récurrents dans l'Education nationale. Pendant longtemps les fonctions complémentaires de suppléance ont été exercées par des auxiliaires non-titulaires, dans l'enseignement élémentaire et secondaire.

Face au développement de la scolarité dans l'enseignement élémentaire, préélémentaire, ainsi que dans les cours complémentaires et les classes de fin d'études, l'effectif des enseignants a doublé entre 1960 et 1970 (il est passé de 160 000 à 316 000). Pour répondre à cette demande, il n'a pas été possible d'augmenter rapidement le nombre de places au concours d'entrée dans les écoles normales. M. Hirschhorn (1993) rappelle ici le manque de locaux et de personnel dans des institutions qui accueillaient ceux d'entre les élèves de troisième qui renonçaient aux études supérieures. On comprend la difficulté d'augmenter très rapidement le flux d'un recrutement ayant une fonction de promotion sociale pour les enfants de milieu modeste. Cette transformation du recrutement a pris un certain temps[49]. On a eu recours à un personnel auxiliaire de suppléants, recrutés parmi des bacheliers et des non bacheliers et envoyés immédiatement dans les classes. Un statut de remplaçant[50] a été créé par le biais des textes de 1951 et 1952 [51]. Après trois ans d'exercice, ces remplaçants pouvaient

[49] F. Charles 1993, « Les transformations du recrutement des instituteurs entre 1955 et 1984 le cas des deux écoles normales parisiennes» p. 61-73 dans *Les transformations du système éducatif*. Van Zanten ; Plaisance ; Sirota.

[50] histoire des remplaçants et des suppléants prises dans le code soleil.

[51] textes du 8 mai 1951 et 28 Octobre 1952.

passer le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP), sans avoir reçu de formation dans les Ecoles Normales et être ainsi titularisés.

Etant données les conditions de renouvellement du corps, les nouveaux besoins liés à la démographie générale et au développement de la scolarité dans le primaire, les remplaçants y ont largement contribué jusqu'à la fin des années soixante-dix[52]. Au total, en 1964, près d'un instituteur sur trois était un non normalien, devenu titulaire sans concours, par reconnaissance des savoir faire acquis par le biais de l'expérience professionnelle. La confrontation d'un système sans anticipation avec la réalité démographique et la demande d'éducation débouche sur le recrutement de non titulaires. Le processus de titularisation intervient à postériori. Il consiste à régulariser une situation produite par deux logiques contradictoires : celle de l'organisation administrative et celle de la profession correspondant à un corps de fonctionnaires recrutés par concours. La première logique s'organise autour d'une exigence de gestion, de coût . La seconde répond aux résistances d'un corps et à sa relative clôture : il faut préserver la qualité de la formation en Ecole Normale et maintenir une relative sélectivité.

A la faveur du développement de la demande sociale et des changements institutionnels, les modalités de recrutement des professeurs du second cycle du second degré se sont également diversifiées. On observe une alternance entre les périodes de pénurie ou d'afflux de candidats. De 1919 à 1929 , l'Education nationale ne parvenait pas à recruter un nombre suffisant de professeurs. Entre 1930 et 1947, les postes sont pourvus sans trop de difficultés par des titulaires ou des auxiliaires . A partir de 1954, une crise de recrutement accompagne pendant quinze ans la croissance des effectifs scolarisés. La croissance générale du taux de scolarisation coïncide pendant cette période avec l'arrivée sur le marché du travail de générations peu nombreuses et moins scolarisées. Pour faire face à cette situation, l'Education Nationale a recouru, davantage que par le passé, au recrutement d'auxiliaires[53]. Le recrutement de simples licenciés, d'une plus grande part de femmes témoigne de ces difficultés. Au total, entre 1950 et 1970, le nombre de professeurs auxiliaires a été multiplié par 6, pendant que le nombre de professeurs titulaires était multiplié par 4,5.

A l'Université, le développement de la demande de formation est plus récent. La question de la mission des universités et notamment des premiers cycles se pose de manière récurrente avec la même acuité sans que l'on puisse trouver d'accord. Cette question engage

[52] décret du 22 Aout 78 et l'arrêté du 10 Avril 1970.
[53] Chapoulie, 1974.

en effet des positions parfois irréconciliables où s'opposent les logiques propres aux politiques scientifiques et celles qui traduisent les besoins d'encadrement plus immédiats. Ces oppositions s'expriment plus librement ici que dans le reste du système éducatif.

De 1960 à 1984, l'effectif total des universitaires, toutes catégories confondues, a été multiplié par cinq mais cette croissance ne s'est pas traduite de la même manière que dans les autres niveaux d'enseignement. Le recrutement de non titulaires n'a pas eu la même ampleur, ni la même signification que dans les autres niveaux d'enseignement. Quand aux glissements d'établissement, ils correspondent bien à un type de recrutement universitaire pour les Agrégés du secondaire. Le recrutement des non titulaires, notamment les ATER, allocataires, moniteurs, correspond au vivier dans lequel les professeurs recrutent leurs futurs pairs[54]. Ce recrutement ne dépend pas directement des effectifs d'étudiants mais d'une politique et d'une pratique de cooptation traditionnelle à l'Université. Il n'a pas donné lieu pour le moment à une politique d'intégration systématique de non-titualires de la même ampleur que dans l'enseignement secondaire et primaire. De plus les attributions de ces non titulaires ne sont en rien résiduelles, leur caractère valorisant tient au contraire à une reconnaissance progressive d'éventuels futurs élus[55].

Pour faire face aux besoins d'encadrement qui ont considérablement augmenté à partir de 1950, on a eu recours à la fois au recrutement d'agrégés du secondaire sur des postes d'assistants et à celui d'étudiants docteurs ou doctorants. On a également recours, et cela dans le cadre du fonctionnement ordinaire de l'Université, au recrutement de chargés de cours et de professeurs associés. Pour ces derniers les heures effectuées s'ajoutent à celles de leur emploi principal d'enseignement en lycée ou dans une autre profession.

E. Friedberg et C. Musselin (1993) soulignent la diversité de ces statuts et situations, ainsi que l'emprise des disciplines sur les modes de recrutement et les carrières. La définition institutionnelle des statuts ou types de poste est surdéterminée ici par la hiérarchie professorale et les logiques propres à chaque communauté disciplinaire. Depuis 1975 le recrutement d'un enseignant à l'Université passe nécessairement par le doctorat ou l'Agrégation du secondaire mais selon les traditions disciplinaires et le type d'Université, ces

---

[54] Friedberg Musselin, 1989, *L'Université des professeurs* et sur l'article de ARSS n°115 sur la précarité à l'Université de Ch. Soulier en Dec. 1996..

[55] Un bon nombre d'ATER ne sont pas recrutés. L'article de C. Soulier (1996) « Précarité dans le l'enseignement supérieur. Allocataires et moniteurs en sciences humaines. » *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* Dec. 1996.

titres n'ont pas la même valeur. Les concours de recrutement sont des concours sur titre et non sur épreuve, ce qui rend difficile, l'homogénéisation des critères de sélection des candidats. La valorisation de la recherche d'une part, de l'aptitude à enseigner d'autre part, dépend alors de l'instance de recrutement et des objectifs qu'elle se fixe à un moment donné. Dans tous les cas un même support de poste peut être utilisé à des fins différentes et attribué à des personnes ayant des profils très divers.

A l'Université, non seulement les statuts sont très diversifiés comme pour les autres enseignants mais les communautés disciplinaires se réapproprient les dispositions légales qui concernent notamment les postes. En dehors des obligations de service, contrôlées par l'administration, les affiliations réelles et les trajectoires l'emportent sur les implications des statuts formels, comme ceux qui sont acquis par concours sur épreuve.

Les processus de titularisation à posteriori après une phase d'expérience professionnelle ont toujours existé dans la fonction publique comme dans le système d'emploi du secteur privé. Une autre manière de pourvoir dans une relative urgence les besoins en personnel consiste à déplacer des salariés, ici des fonctionnaires, par le biais des glissements de fonction ou d'établissement.

2) Les glissements de fonction ou d'établissement.

La nécessité de satisfaire rapidement les besoins d'encadrement s'est également traduite par le recrutement de fonctionnaires titulaires appartenant à un corps de l'enseignement, détachés de l'espace professionnel initialement réservé à ce corps. Cette dernière pratique était particulièrement fréquente entre 1930 et 1945. Elle concernait les répétiteurs, les professeurs de l'enseignement élémentaire des lycées et collèges. Ces deux modes de recrutement parallèles étaient financièrement avantageux. Ils permettaient de répondre aux demandes fluctuantes des établissements, notamment, des établissements de seconde importance, moins visibles socialement, et cela sans remettre en cause l'exigence affichée et du même coup la légitimité du niveau des compétences exigées dans le cadre des concours[56].

---

[56] Chapoulie,1974, « Le corps professoral dans la structure de classe ». *Revue française de sociologie. XV.* En note (n°53), p.183, J.M Chapoulie rappelle cet usage fréquent des glissements de fonction qui permettait de déléguer dans certains postes des titulaires d'autres corps. Répétiteurs, professeurs de l'enseignement élémentaire des lycées et collèges pouvaient ainsi se retrouver dans des situations précaires au sens où ces

L'histoire du recrutement du corps des PEGC, aujourd'hui en voie d'extinction illustre cette modalité. Ce corps a été créé en 1969 mais le recrutement d'instituteurs dans ce qui devient le collège en 1963[57], a commencé plus tôt. Ce sont en effet des instituteurs qui enseignent en cours complémentaires puis dans les CEG et en premier lieu des normaliens. Les « glissements de fonctions » permettent de recruter des instituteurs dans les principales disciplines déficitaires du secondaire comme les lettres et les mathématiques.

Ces glissements de fonction ou d'établissement, consacrent une dissociation toujours possible entre le titre et le poste[58]. Ce processus est lié au fonctionnement parfois contradictoire d'un système au départ sans unité, qui se décloisonne progressivement mais dont les missions, enjeux de démocratisation, ne sont pas toujours clairement définies. Ce glissement peut donc apparaître au départ comme une sorte de promotion des maîtres les plus qualifiés, si l'on adhère aux représentations, peu fondées, selon lesquelles l'enseignement en collège correspond à une qualification professionnelle supérieure, ou peut être à une moindre difficulté. Mais en conséquence des réformes, de l'élargissement du recrutement social des publics de premier cycle du secondaire et de l'urgence qui oblige à recruter, à ce niveau aussi , des non titulaires, le corps des PEGC n'a pas trouvé d'unité. Il est de fait composite : certains sont titulaires du CAPCEG[59], mis en place en 1960, d'autres ont bénéficié du régime transitoire de 1961, qui neutralise, par le diplôme universitaire (être titulaire d'une première année d'enseignement supérieur), la différence entre titulaires et non titulaires, au sens de l'emploi et du concours de recrutement. On retrouve dans ces dispositions les modalités de titularisation à posteriori mises en œuvre pour les remplaçants du primaire.[60] En 1986, lorsqu'on supprime le CPCEG, les PEGC, ont été recrutés selon des modalités très diverses : les anciens instituteurs côtoient des étudiants ou des maîtres auxiliaires, intégrés à posteriori comme titulaires. Ce type de recrutement débouche sur l'ambiguïté statutaire dont parle M. Hirschhorn (1993) et alimente la lutte pour les classements internes. Il contribue à affaiblir la

---

situations dépendent de l'administration. De plus, les établissements les plus renommés bien dotés de titulaires jusqu'en 1950 et ce sont les établissement de seconde importance qui sont éventuellement dotés d'auxiliaires ou de fonctionnaires « délégués » faisant fonction. La raison est importante dans le cadre de notre question : L'importance accordée à la hiérarchie des compétences objectivées dans les examens et concours, confirmée par la pratique encore actuelle qui consiste à recruter les auxiliaires sur liste complémentaire des premiers candidats refusés aux concours.

[57] Réforme Fouchet en 1963.

[58] Bourdieu et Boltanski, 1975, « Le titre et le poste, rapport entre le système de production et le système de reproduction. », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n°2.*

[59] CAPCEG : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement en Collège.

[60] titularisation après trois ans d'exercice, en passant uniquement les épreuves pratiques du CAPCEG.

définition des statuts et le contour des corps. Il associe l'illusion de promotion et les risques de dévalorisation dans la gestion et les stratégies de carrière et de mobilité. Les personnels ainsi recrutés ne sont pas remplaçants mais la définition de leur service et les modalités d'exercice qui leur sont réservées constitue un enjeu dans la division du travail.

La possibilité de nommer des Agrégés, et éventuellement des certifiés, à l'Université, existe depuis longtemps. L'article 4 du décret du 4 juillet 1972, fait état du statut particulier des professeurs Agrégés de l'enseignement du second degré et des professeurs certifiés. Pour les Agrégés : « Ils peuvent également être affectés dans les établissements d'enseignement supérieur » ; pour les certifiés : « Ils peuvent également assurer certains enseignements, dans les établissements d'enseignement supérieur. » Les effectifs de cette population, sont cependant restés modérés pendant les années 1970. Ils représentaient 7% du total des enseignants de l'Enseignement Supérieur en 1980, soient 2 961 personnes. Quinze ans plus tard, cet effectif est quatre fois plus important :12 084 enseignants, qui représentent plus de 17% du total des effectifs d'enseignants du supérieur.

La situation des Pr.Ag et Pr.Ce[61] et leurs obligations de service ont évolué pendant cette période en même temps que celle des universitaires et dans le cadre de l'annualisation des services. C'est le décret Lang du 25 Mars 1993 qui a redéfini ces obligations en portant à 384 heures l'horaire annuel exigé, soit le double de celui des maîtres de conférence. En effet, les enseignants ayant ce statut de second degré, sont censés se consacrer exclusivement à l'enseignement. Il s'agit là, d'une brèche dans laquelle se sont « engagés » des enseignants ayant les caractéristiques et les trajectoires les plus diverses. La situation de Pr.Ag ou de Pr.Ce n'est pas un statut au sens traditionnel du terme, c'est en tout cas ce que rappelle régulièrement la Société des Agrégés pour laquelle le statut ne dépend que de l'obtention du concours ; c'est une situation particulière, et tout de même, un « statut » tout aussi particulier, dans les textes officiels ; c'est un statut ambigu, dont la définition varie selon les instances. Cette définition est un enjeu dans les luttes pour les positionnements dans le champs universitaire. En effet, selon la conception que l'on a des missions de l'Université, le support que constitue le « statut » de Pr.Ag, peut être mis au service de l'élitisme, ou au service d'une large majorité d'étudiants. Les conditions de recrutement, les profils des candidats s'opposent largement.

[61] Appellation courante des agrégés et des certifiés à l'Université.

3) La complémentarité des modes de recrutement parallèles

Les deux types de recrutement complémentaires : recours aux non titulaires et glissements d'établissement, se combinent dans le cadre d'une gestion du personnel qui se complexifie avec le développement de la scolarisation et l'unification relative de l'ensemble du système. J.M Chapoulie (1974) fait remarquer à juste titre que ces pratiques (emplois d'auxiliaires et glissements de fonctions) sont des pratiques constantes dans l'enseignement secondaire. L'auxiliariat est une situation précaire à tout point de vue. Quant aux glissements de fonction, « ils ont également pour conséquence de placer dans des situations précaires » les fonctionnaires « délégués » (Chapoulie (1974)note n°1 p.18). Ces deux processus adjacents se combinent la plupart du temps : parallèlement aux glissements lorsqu'ils se traduisent par un glissement de corps, perçus comme promotion sociale, des non titulaires sont recrutés sur les mêmes fonctions. Les passages d'un type d'établissement à un autre ne dispensent pas des épreuves nécessaires à l'accès aux principaux grades représentatifs de chaque niveau d'enseignement. Au total, certaines formes de valorisation (être titulaire ou pas, d'un emploi ou d'un titre) sont neutralisées dans le cadre de cette lutte pour les classements internes. Les certifications standardisées par les concours et l'administration sont en concurrence avec les titres et diplômes délivrés par l'université et déjà aussi avec des qualités personnelles reconnues par les hiérarchies administratives et professionnelles, pour la valorisation intellectuelle et sociale. Illusion de promotion et risques de dévalorisation sont le résultat de la gestion d'une contradiction inhérente à un système éducatif élitiste dont les idéaux affichés sont égalitaires[62].

Nous voyons qu'à tous les niveaux du système éducatif et depuis longtemps, plusieurs processus de recrutement viennent compléter le recrutement principal par concours (sur épreuve ou sur titre). Ces processus (recrutement d'auxiliaires et glissement d'établissements) sont le reflet d'une hiérarchie des champs, scolaires et scientifiques. Ils traduisent également l'opposition entre la logique budgétaire et l'intérêt des enseignants qui cherchent à maintenir la valeur réelle de leur titre.[63] Ils se manifestent par une multiplication des statuts et des positions et du même coup par le développement d'une concurrence entre divers critères de valorisation professionnelle : diplôme universitaire, grade acquis par

[62] On peut se reporter pour le développement de cette problématique aux travaux d'A.Prost ou de G. Noiriel.
[63] *Le titre et le poste.* P. Bourdieu. L. Boltanski ARSS n° 12. 1975. Les auteurs distinguent la valeur réelle de la valeur nominale des titres.

concours, expérience professionnelle. L'écart entre les qualifications certifiées et les qualifications individuelles existe bien depuis fort longtemps dans le système public d'éducation mais demeure peu visible jusqu'à la période récente qui nous occupe. Cet écart est en contraste avec l'image d'une profession intégrée, elle-même porteuse d'intégration culturelle, mission unificatrice de l'école républicaine.

L'histoire des recrutements parallèles de l'Education nationale illustre l'écart entre les qualifications certifiées et les qualités individuelles des enseignants[64] que l'on n'hésite pas à utiliser pour répondre à la demande d'éducation et d'encadrement. Elle illustre le caractère incomplet et instable de la traduction dans le secteur public du rapport salarial fondé sur les catégories Parodi et le statut de la fonction publique. Elle rappelle, si cela est nécessaire que le système d'emploi (marché interne) a toujours été assorti d'un fonctionnement complémentaire à sa marge qui répond plus strictement aux logiques économiques et budgétaires et qui déroge par conséquent à l'ordre professionnel et à celui des organisations professionnelles[65].

Nous avons retracé dans les tableaux suivants l'évolution de la part des non titulaires et d'une partie des enseignants déplacés entre 1970 et 1995, pour l'enseignement secondaire qui est selon nous le segment le moins intégré de la profession enseignante[66].

[64] Cet écart a longtemps alimenté le débat sur le concept de qualification en sociologie du travail.
[65] Nous faisons référence à l'utilisation des analyses de la segmentation que C. Dubar propose dans *La socialisation*, 1991.
[66] Cette idée sera reprise dans les développements de la thèse.

Tableau 1

Effectifs d'enseignants du secondaire (dont **non titulaires et « personnel faisant fonction » en gras** (1) : le premier chiffres correspond aux auxiliaires et contractuels, suupléants, remplaçants, le second aux aures catégories : personnel communal et régional, maîtres rectoraux.) source : Tableaux de l'Education nationale jusqu'en 1981, puis : Tableaux des enseignements et de la formation.

	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81
Enseignement général et technique théorique -lycées	65789 **(12414)**	68045 **(10748 +310)**	66615 **(10504 +11)**	65283 **(8807 +276)**	62837 **(6840 +209)**	67467 **(5911 +2871)**	197415	208262	214713	220492	228884
- CET	18515 **(6037)**	19121 **(4839)**	20327 **(5717)**	21513 **(5755)**	21966 **(5692)**	22924 **(6029)**					
- CEG	29277 **(2125)**	27839 **(5493 +1806)**	24899 **(5274 +1171)**	22001 **(4900 +696)**	19469 **(4466 +515)**	17924 **3280 +450)**					
- CES	59872 **(11136)**	67268 **(13814 +348)**	75047 **(15309 +143)**	84452 **(14386 +121)**	89621 **14946 +123)**	96385 **(11645 +1758)**					
Ec Norm.	2349 **(54+343)**	2305 **(50+349)**	2256 **(50+297)**	2269 **(55+204)**	? stat.non disponible	? stat. non disponible					
Ens.prat.- Lycées et lycées techniques	7943 **(1890)**	8507 **(1724)**	8234 **(1716)**	8189 **(1649)**	8148 **(1781)**	700+7107 **(106+161)**	21632	21448	21525	22058	22528
- CET	15871 **(5234)**	16920 **(5100)**	18179 **(5784)**	19028 **(6483)**	19182 **(6357)**	19900 **(6736)**	2068	3468	3323	3761	3873
- CEG	3001 **(25)**	2905 **(36)**	2734 **(60)**	2538 **(87)**	2297 **(545)**	2084 **(339)**					
- CES	6535 **(254)**	6728 **(19)**	7254 **(75)**	7970 **(192)**	8193 **(1725)**	8395 **(1269)**					
Totale ens. sec.d°	209152	219638	225545	233243	231713	235779	255644	266808	271549	275088	279611
dont non titulaires	**39172 18.7%**	**36687 16.7%**	**32928 14.6%**	**42314 18.1%**	**42352 18.3%**	**36927 15.7%**	**34529 13.5%**	**33630 12.6%**	**31988 11.8%**	**28777 10.5%**	**32326 11.5%**

(1) **A partir du milieu des années 1970** (réforme Haby du collège unique en 1975), les statistiques disponibles dans les tableaux de l'Education nationale sont présentées sous la formes de tableaux à double entrée. On distingue la catégorie (grade et type d'établissement) de l'établissement où l'on exerce effectivement. Le type d'établissement est un élément de la catégorie « personnel de type CEG » mais ce personnel peut enseigner aussi bien dans les CEG, les CES, les CET ou dans les lycées. La répartition par type d'établissement ne donne donc plus les mêmes informations que de 1970 à 1975. **Les non titulaires** (au sens non titulaire d'un emploi de fonctionnaire) **sont dénombrés globalement** et non plus par type d'établissement, les stagiaires sont comptabilisés avec les titulaires, les enseignants déplacés (par ex : instituteurs en collèges ou lycées font l'objet d'un traitement à part (voir tableau 2). Nous donnons dans le tableau 1 le total des enseignants du second degré (temps complet et mi temps), en distinguant l'enseignement général de l'enseignement technique, les non titulaires dont nous donnons la proportion. Cette deuxième période correspond à un mouvement de résorption du nombre de non titulaire. Elle correspond également à un brouillage croissant des catégories (établissement type ou établissement d'exercice).

Tableau 2

Répartition des enseignants du second degré par catégorie et établissement d'exercice.

titulaires ou stagiaires. Enseignement général et technique théorique. Temps complet et mi-temps.

1979-1980 (entre parenthèses chiffres de 1976-77 (2))

	Collèges (CEG+CES en 76-77)	**LEP** (CET en 76-77)	**Lycées**	**Total**
Personnel de type lycée - Agrégés et assimilés	4511 **(3071)**	9 (7)	14310 (12472)	18830 (15550)
- bi admissibles	970 **(623)**	2 (4)	1113 (1028)	2085 (1655)
- certifiés	49503 **(38803)**	80 (84)	38203 (36778)	87786 (75665)
- chargés d'enseignement	1178 **(1152)**	2 (11)	159 (395)	1339 (1558)
- adjoint d'enseignement	5809 **(4565)**	56 (51)	3104 (3387)	8969 (8003)
- stagiaires CPR	73 **(85)**	1 (3)	38 (137)	112 (225)
Personnel de « type LEP » (type CET en 76-77) - Professeurs de LEP (de CET en 76-77)	- (-)	17961 (14307)	- (-)	17961
- PEG	- (-)	885 (1806)	- (-)	885 (1806)

	Collèges	LEP	Lycées	Total
- PETT	- (-)	899 (1675)	- (-)	899 (1675)
Personnel de « type CEG » - PEGC	72895 (51704)	320 (283)	- **(3238)**	73215 (55225)
- Maîtres de CEG	655 (863)	-	-	-
- instituteurs spécialisés	5193 (10938)	104 (546)	403 **(981)**	8384 (20219)
- instituteurs non spécialisés	2029 (8418)	-	-	-
Total	142816 (**120222**)	20319 (18777)	57330 (**58416**)	220465 (181581)

On peut calculer à partir des chiffres en gras, la part du personnel de « type lycée » dans les collèges (en 1976/77) :48299/120222=**40.2%** et symétriquement la part du personnel de type collège en lycée à la même date : 4219/58416=**7.2%.**

Tableau 3

Evolution des effectifs d'enseignants du secondaire par catégories, **dont les non titulaires en %.**

	1981-82	1982-83		1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94
Agrégés	21651	22706	Agrégés	20491	20830	21212	21716	22734	23617	24156	25649	27978	30375	32641
Certifiés	87302	89167	certifiés	110915	111917	113354	115518	118527	121681	126339	137574	146597	157100	168394
			Adj et chargés d'ens.	29859	34544	39944	41916	41697	40509	38844	32365	27608	23923	29214
Enstype collège	80178	79846	PEGC	73345	74757	74553	73657	71411	68673	65558	62826	59706	56487	53576
			PLP1+PLP2(1986...)	44963	51440	54698	54430 +663	51700 +2497	48840 +3829	46433 +5289	43367 +8875	39319 +13317	32993 +20227	27649 +25182
			ens.typ. 1er d°	7292	7208	7048	7062	7065	7010	6771	6282	6107	5692	5728
autres titul.	66377	68707												
Total	288114	298485	**Total tit. et stag.**	286865	300696	310808	314962	315631	314159	313390	316938	320632	326797	333384
	1981-82	1982-83		1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94
dont non tit.	32616	38059		32341	20206	13163	13162	14862	19581	25590	28951	31206	28509	27659
en%	**11.3%**	**12.7%**		**11.3%**	**6.7%**	**4.2%**	**4.1%**	**4.7%**	**6.2%**	**8.2%**	**9.1%**	**9.7%**	**8.7%**	**8.2%**

Les tableaux 2 et 3 construits à partir des tableaux de l'Education nationale et à partir de 1981, les tableaux des enseignements et de la formation, montrent que dans les périodes de changement des catégories statutaires, l'appellation : enseignants « type ' nom d'un type d'établissement' » correspond souvent à un « quasi statut ». A titre d'exemple, les enseignants « type collège » correspondent ensuite aux PEGC et aux adjoints d'enseignement, corps de titularisation des maîtres auxiliaires. La présence des catégories dans les statistiques officielles attestent de leur existence et rend visible les groupes plus ou moins détaillés. Certains regroupements sont critiquables : les chargés d'enseignement ne sont pas titulaires et sont comptabilisés avec les adjoints d'enseignement. Les titulaires et les stagiaires (PLP1 et PLP2 notamment) ne sont pas dissociés à partir de 1983, ce qui fausse un peu la série dans la mesure où on a l'impression que le pourcentage de non titulaires tend vers zéro entre 1984 et 1888. En réalité la part des non titulaires demeure proche de 10% du total.

Entre 1970 et 1995, la part des non titulaires dans l'enseignement secondaire oscille entre près de 19% en 1970 et officiellement 4% entre 1984 et 1988 avec les réserves précédentes. Si on considère également les glissements d'établissement (enseignants du primaire dans le secondaire, enseignants de collège en lycée) la part des enseignants que nous avons appelés « complémentaires » s'élève à 20% en 1976/1977.

Il existe bien depuis fort longtemps un volant non négligeable d'enseignants complémentaires, non titulaires et pour partie titulaires à ce niveau du système éducatif.

3 Rencontre entre l'histoire et la sociologie du travail : l'actualité de la question dans le contexte macro-social de délégalisation

Depuis 1985, un mouvement progressif de délégalisation des emplois salariés dans les entreprises s'est engagé, multipliant les situations de précarité professionnelle et au travail[67]. Le statut de la fonction publique peut être considéré comme le dernier rempart de la « stabilité à vie »[68], rempart qui protège ce qui reste du statut de salarié dont le prestige a été relativisé par R.Castel mais dont l'importance a marqué la construction du système d'emploi à statut à la française. Ce système d'emploi a lui même été relativisé par les économistes de l'école de la régulation dans le cadre d'études comparatives[69]. Ce système est emblématique d'une tentative pour résumer dans une même configuration la qualité des salariés, les caractéristiques du travail qu'ils effectuent et la place qu'ils occupent dans la hiérarchie des positions professionnelles et de l'emploi. Cette configuration est largement artificielle mais elle a produit des catégories et des représentations durables.

Alors que les trajectoires et les rapports au travail s'individualisent, on s'interroge sur le devenir de ce système ébranlé et sur la pertinence des concepts de la sociologie du travail. L'histoire du salariat et la théorie sociologique se rejoignent dans cette tentative pour faire évoluer les paradigmes.

---

[67] S. Paugam.

[68] C.Dubar, 2000, p.127 : « Le statut de la fonction publique, dernier rempart de la « stabilité à vie » finira-t-il par céder sous les coups de boutoir de la « nécessaire concurrence » de l'entreprise de service de l' »égalisation des conditions d'emploi », des « nouvelles normes européennes » et finalement, du processus de rationalisation capitaliste.

[69] M. Maurice, F. Sellier, J.J. Silvestre, op. cit1982 ; R.Boyer 1986

A) L'impact de l'évolution du rapport salarial[70] sur le système éducatif

Les deux principales conséquences de l'évolution du rapport salarial sur le système éducatif peuvent être résumées de la manière suivante : le système éducatif a perdu son autonomie par rapport au système social et une vision économique tend à s'imposer à travers la gestion des budgets et des personnels. L'emprise institutionnelle du système éducatif qui non seulement accompagnait mais orientait la mobilité sociale en structurant le salariat en système d'emploi se relâche au profit d'injonctions comptables imposées de l'extérieur dans l'ignorance ou le mépris du coût humain qu'elles engendrent pour les acteurs que sont les personnels et les usagers.

On peut décrire l'évolution récente du système éducatif et du système d'emploi, comme un mouvement croisé[71]. Avant 1965, le système éducatif est « une institution qui organise ouvertement la segmentation sociale et la reproduction des inégalités, l'intégration par l'emploi est aisée »[72] et la norme d'emploi relativement stable. Après cette date, inversement, le système éducatif subit à son tour les effets de diverses formes de déréglementation. Même si l'école devient apparemment la grande intégratrice ou du moins la principale ou la seule responsable de l'intégration sociale, le capital culturel étant devenu l'incontournable levier de la réussite sociale, le système d'emploi se segmente et exclut pendant que le système éducatif se massifie. Il exclut également du fait de sa confrontation avec le système d'emploi qui élimine les moins diplômés et remet en cause la valeur professionnelle des certificats délivrés. Les conséquences de la décentralisation et une relative délégalisation des emplois d'enseignants (débutants et enseignants complémentaires) ne sont pas sans effet sur la relation d'enseignement et ses conditions de possibilité. A ce mouvement croisé s'ajoute par conséquent un mouvement circulaire dans la période très récente. L'autonomie du système éducatif est compromise par l'impact de l'évolution du rapport salarial[73]. Les recherches sur la

---

[70] M.Maurice, F. Sellier, J.J. Silvestre, 1982. Définition du rapport salarial dans le cadre de la théorie de la régulation : processus de socialisation de la production sous le capitalisme, c'est à dire du salariat. Il peut exister plusieurs modalités d'organisation du rapport salarial. La forme du rapport salarial est l'ensemble des conditions juridiques et institutionnelles qui régissent l'usage du travail salarié, ainsi que la reproduction de l'existence des travailleurs ; chacune de ces formes historiques sont associés deux éléments : les caractéristiques des structures économiques et un mode spécifique d'intervention de l'Etat. Ces deux éléments définissent un mode de régulation macro économique, c'est à dire un processus d'adaptation de la production et de la demande.

[71] M. Lallement, 1998.

[72] ibid.

[73] M. Maurice, F. Sellier, J.J. Silvestre (1982). Definition : rapport salarial : « ensemble plus ou moins bien articulé des trois dimensions : rapport éducatif (qualification et orientation des mobilités éducatives et

relation entre formation et emploi, les discours communs sur l'école et l'entreprise (utilisation de l'idée de compétence), attestent de cette remise en cause et d'une forme d'impuissance à donner d'autres objectifs à l'éducation qu'une simple adaptation aux impératifs économiques dont on ne peut pourtant pas prévoir l'évolution à moyen terme.

Le terrain de la délégalisation dans le système éducatif se caractérise par un cadre fortement institutionnalisé mais aussi une possibilité de dissocier statuts, titres et fonctions maintes fois utilisée dans le passé, pour combler l'écart entre les dispositions légales, les privilèges de la profession et les besoins réels. Sur ce terrain, un lieu particulièrement propice à cette délégalisation, l'Université, où la dimension informelle et les hiérarchies disciplinaires l'emportent le plus souvent dans les négociations portant sur l'application des textes officiels[74]. L'Université est en outre le lieu où la concurrence des critères de valorisation professionnelle est la plus visible. C'est également celui qui a été choisi pour initier une délégalisation du service des enseignants, à partir de l'annualisation du service des professeurs et des maîtres de conférence. Ce mouvement se poursuit depuis et concerne à différents égards l'ensemble du système éducatif et de la fonction publique.

On a vu que cette délégalisation correspondait à deux formes de dissociation celle du légal et du normal et celle du travail et de l'emploi. Elle correspond aussi à la multiplication des réglementations particulières.

Parmi ces éléments nous privilégions les implications de certaines formes de flexibilisation des emplois d'enseignant sur les pratiques professionnelles et sur l'évolution culturelle des enseignants qui sont de moins en moins à l'écart des mutations macrosociales. N'oublions pas que les interrogations sur l'emploi et l'efficacité du travail induites par les développements de la crise économique et sociale des dernières décennies suivent deux directions différentes. La première porte sur l'organisation du travail et l'échec des formes déshumanisées d'organisation du travail (taylorisme, organisation bureaucratique). La seconde, plus délicate du point de vue idéologique porte la relation entre la concurrence au travail et l'efficacité des salariés. Les emplois stables à vie, ont été présentés dans le cadre des analyses néo-classiques mais aussi dans le cadre des synthèses néo-classiques et keynésiennes comme des obstacles au renouvellement des structures de production et au retour au plein emploi.

---

professionnelles) ; rapport organisationnel (relation de pouvoir et de coopération dans l'entreprise ; ici l'Education Nationale et les Universités.) ; rapport industriel (formes de régulation des conflits et de la négociation.) »

[74] C. Musselin, 2001.

Cette deuxième dimension l'a emporté et est devenue également la principale explication commune du ralentissement des gains de productivité dans les entreprises. Le discours tenu sur l'entreprise et le système éducatif ainsi que l'idée d'efficacité au travail qui peut en effet avoir le sens de productivité lorsqu'on réduit le travail à un facteur économique de production, a pu conduire à des analyses trop strictement économiques de la «productivité»[75] du travail des enseignants et plus généralement des fonctionnaires. On sait que la mesure de la productivité pose problème lorsqu'il s'agit des services et notamment du service public d'éducation mais un certain nombre d'évaluations du système éducatif on été conduites avec plus ou moins de succès[76]. Parallèlement quelques recherches sur l'efficacité des enseignants, G.Felouzis (1997) et des études de docimologie introduisaient des éléments spécifiques à l'efficacité de cette activité. Au plan des politiques de recrutement, la restriction des budgets associée à la possibilité d'assouplir la relation entre les titres et le type d'affectation s'est traduite par l'expérience de nouvelles formes de gestion des personnels dont nous étudions plus loin les implications sur la relation d'enseignement, sur les pratiques éducatives et sur la construction des identités professionnelles.

La prise en compte du contexte macrosocial nous a conduit à privilégier certaines positions par rapport à d'autres. Nous avons précédemment évoqué deux processus de recrutement parallèles pouvant se traduire par le développement d'emplois de titulaires et de non titulaires. L'opposition entre les titulaires d'un emploi stable et les auxiliaires exerçant dans les conditions les plus précaires nous semble caractéristique du début de la période d'ébranlement du statut de salarié. Durant les décennies soixante et soixante-dix, la remise en cause du statut de salarié par la montée du chômage passe principalement par celle du CDI. Une partie de la population active salariée est sortie du système de protection sociale et cette évolution a inspiré les débats sur la nouvelle pauvreté. Parallèlement les politiques publiques de l'emploi de lutte contre le chômage ont donné la priorité à l'emploi délégalisé[77]. Les situations

---

[75] Nous mettons ce terme entre guillemets parce qu'il peut être considéré comme impropre pour l'analyse d'une activité non marchande. La mesure de cette productivité peut être néanmoins approchée d'un point de vue économique et budgétaire et de manière en partie paradoxale, par le nombre d'élèves par enseignant et les résultats aux examens. D'autres indicateurs plus subtiles, utilisés dans les inspections académiques et au ministère autorisent à parler de valeur ajoutée pour un établissement donné.

[76] On peut consulter à ce sujet la thèse de J.Verdière (2001), *Les pratiques d'évaluation du travail d'enseignement,* p.443 à 446 : les acteurs reconnaissent légitime la démarche d'évaluation qu'ils subissent et leur donnent des repères pour les contenus de travail mais ils contestent les pratiques d'évaluation. Selon eux, elles concourent à développer une vision réductrice de leur travail, les enferment dans une logique industrielle (Derouet 1992) qui n'est pas la leur, elles semblent en contradiction avec les objectifs d'égalité.

[77] Nous utilisons ce terme dans le sens que lui donne A. Supiot (1994)

d'instabilité, les défauts d'intégration professionnelle et l'insatisfaction au travail se sont multipliées pendant ce temps. Les recherches en sociologie ont porté sur ces nouvelles questions, introduisant de nouvelles catégories d'analyse comme la disqualification sociale et les phénomènes de désaffiliation[78] . Un débat s'est amorcé sur la centralité du travail dans la construction des identités sociales, Gorz (1998), Castel (1998)[79]. Plus récemment, l'ouvrage de S. Paugam (2000) propose une analyse des formes nouvelles de précarité et d'intégration professionnelle problématique. Celles-ci ne se traduisent pas nécessairement par une menace imminente de perte d'emploi ; elles traduisent une insatisfaction ou une souffrance relative à l'emploi ou au travail. Elles concernent l'équilibre des personnes au travail : intérêt pour les tâches, valorisation ou dévalorisation morale, ouverture ou blocage de la carrière, possibilité ou impossibilité de revendiquer de meilleures conditions d'emploi ou de travail.

Ces formes nous semblent plus spécifiques de la période présente[80]. Pour cette raison également nous avons retenu pour l'enquête trois populations d'enseignants titulaires et de ce fait assurés de leur emploi mais nommés sur des postes ou des supports de poste, qui ne correspondent pas aux espaces habituels d'intégration professionnelle : il s'agit des titulaires mobiles et des titulaires déplacés que nous avons appelés «enseignants complémentaires».

B) La traduction des politiques de l'emploi dans le système éducatif

En dehors des mesures passives et actives de traitement du chômage, les politiques publiques en matières d'emploi[81] se sont inspirées depuis le début de la décennies 1980 de deux soucis majeurs : limiter l'évolution de la masse salariale et augmenter l'efficacité des salariés en accompagnant de nouvelles formes d'organisation du travail.

---

[78] Nous utilisons ce terme au sens que lui donne R. Castel (1995). Il s'agit d'un relâchement ou de la disparition des liens au travail ou des liens privés.

[79] dans *Le monde du travail* Kergoat, Boutet, Jacot, Linhart. La découverte, 1998 : Gorz « Le travail fantôme » ; Castel « Centralité du travail et cohésion sociale ».

[80] S. Paugam (2000) dans *Le salarié de la précarité*, construit une typologie à partir des deux axes que sont le rapport au travail d'une part et le rapport à l'emploi d'autre part. Les quatre cadrans de l'espace ainsi délimité correspondent à quatre types d'intégration ou de précarité professionnelle (déviation par rapport à l'intégration réussie). L'intégration réussie est celle des salariés entretenant un rapport satisfaisant à leur emploi et à leur travail, l'intégration disqualifiante caractérise à l'inverse ceux qui soufrent d'un mauvais rapport à l'un et à l'autre. Deux situations croisées désignent les déviations qui nous intéressent également : l'intégration laborieuse (emploi satisfaisant, emploi difficiles) et l'intégration incertaine (travail satisfaisant, emploi peu assuré).

[81] B. Gazier,1991, *Economie du travail et de l'emploi.*

Dans la fonction publique, le problème du coût du travail et de son évolution se pose d'une manière particulière. Les salariés fonctionnaires sont recrutés pour toute la durée de leur carrière. Leur travail peut être assimilé à un facteur de production fixe[82], si l'on admet la métaphore de la « production » des services publics[83]. Face à un accroissement ou à une variation de la demande d'éducation, plusieurs solutions sont possibles, on peut bien entendu recruter des fonctionnaires dont la qualification correspond aux besoins en formation. On peut aussi embaucher des fonctionnaires moins qualifiés et les former pendant qu'ils travaillent. Il est possible de promouvoir des fonctionnaires en poste et de les remplacer par des recrutements moins coûteux. En cas de simple variation des besoins, on peut jouer sur les heures supplémentaires, les rythmes de départ en retraite. On peut accepter de supporter le coût de fonctionnaires partiellement ou temporairement inoccupés[84]. D'autres solutions expérimentées dans les entreprises peuvent intervenir comme l' « externalisation » de certaines activités sous la forme d'une extériorisation juridique ou organisationnelle.[85]

Les recrutements parallèles dont nous avons fait l'historique correspondent aux trois premiers modes de gestion des coûts et des besoins. La rémunération de la disponibilité d'enseignants qui ne sont pas occupés à temps plein est une des données du problème du remplacement. Diverses solutions ont pu ou sont adoptées à divers moments et nous avons à étudier leurs conséquences sur l'évolution des formes du salariat dans la fonction publique d'éducation.

Concernant l'efficacité du travail, les études de sociologie d'une part et les expériences de management dans les entreprises et les organisations d'autre part ont travaillé sur trois conditions de la rénovation des principes d'organisation du travail.

En contrepoint des contraintes imposées par l'organisation déshumanisée du travail, le recours à l'initiative des salariés comme source de productivité, de créativité. En opposition à une spécialisation hypersegmentée du travail, la nécessité d'une polyvalence des salariés attestant de « compétences étendues », solution possible aux impasses d'une organisation rigide du travail et source d'intérêt au travail. Enfin la restriction et l'extension

---

[82] l'article de W. Oi 1962 est une référence classique dans ce domaine : « le travail comme facteur quasi fixe ».
[83] Il ne s'agit que d'une métaphore ; on peut difficilement parler de combinaison productive en ce qui concerne l'offre de services publics. Cette métaphore a cependant le mérite de rendre visible les conséquences d'une lecture économiciste du fonctionnement de l'Etat.
[84] B. Gazier 1991 p. 215. Nous appliquons les alternatives générales à l'emploi public mais nous mettons toutes les notions économiques entre guillemets pour les raisons déjà signalées.
[85] ibid. 1991

simultanées de l'idée de qualification. La restriction est récente, nous l'avons présentée en même temps que la question théorique (*A)*). Il s'agit de restreindre le concept de qualification aux qualifications individuelles (appelées aussi compétences, mais le terme est source d'ambiguïtés), c'est à dire les qualifications non certifiées qui sont opératoires et en actes. Elles se construisent surtout à l'initiative du salarié et rendent en partie caduques les classifications du travail (l'opposition salariés/indépendants par exemple, perd de son sens dans cette optique). L'extension est plus ancienne. Les qualifications sont des qualifications sociales[86], elles dépendent d'un apprentissage organisationnel, des interactions au travail et de la communication des salariés entre eux, de leur capacités à coordonner leur travail. Cette extension de l'idée de qualification inclut d'une certaine manière l'impératif de polyvalence précédent.

Nous avons à étudier la manière dont se traduisent ces nouvelles orientations dans le système public d'éducation.

C) Efficacité du système éducatif et spécificité de la relation d'enseignement.

Cette vaste question qui fait débat peut être pour le moment résumée en trois points. Le premier porte sur le propre de l'efficacité d'un système éducatif dans une société donnée, le second sur les limites de la marchandisation du service éducatif et le dernier sur l'avenir des nouvelles sources d'efficacité d'un travail organisé présentées plus haut, comme solutions alternatives aux principes immuables de l'institution.

1) L'efficacité du système éducatif s'inscrit dans le cadre de l'effet sociétal[87]

L'existence d'un rapport salarial (appelé fordiste par les économistes de la régulation) assurait simultanément une certaine mobilité sociale et la distribution de diplômes correspondant aux qualifications certifiées d'une classification professionnelle. Ce rapport a déterminé en partie les critères d'efficacité du système éducatif de 1945 à 1965[88]. La remise en cause progressive des possibilités de promotion des enfants ou simplement de leur simple insertion oblige à redéfinir cette efficacité mais seuls les impératifs économiques ont été retenus

[86] A. Touraine., 1955.
[87] M. Maurice, F. Sellier, J.J Silvestre, 1982. *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne.*
[88] A. Prost, 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*

pour l'instant. L'élaboration des grilles de compétences s'est faite sous l'inspiration de l'enseignement professionnel et le modèle de compétence introduit dans les entreprises a été importé tel quel dans le système éducatif. Or il n'est pas certain que ce modèle soit transposable aussi facilement.

Dans le système éducatif l'utilisation des grilles de compétences est articulée à un souci de justice et de réussite différentiée des élèves. C'est l'individu élève qui est au centre du système et cette centralité doit pouvoir être mise en rapport avec une conception de la justice qui ne s'oppose pas à la singularisation mais qui s'oppose en revanche à la simple concurrence. Les enseignants ont besoin de cerner cette conception du juste pour fonder leur autorité. Le modèle des grilles de compétence fait par ailleurs mauvais ménage avec la possibilité de donner un sens aux connaissances dans certaines disciplines. La décomposition des savoirs peut déboucher sur un émiettement qui fait perdre de vue la cohérence des progressions et l'utilité de ces savoirs. Les enseignants de certaines disciplines sont en face d'un divorce entre l'idée de culture scolaire et les techniques pédagogiques. Enfin la rationalisation des techniques pédagogiques n'est pas nécessairement au service de la relation d'enseignement

2) La relation d'enseignement, comme d'autres relations professionnelles peut difficilement être réifiée comme elle peut l'être dans les services commerciaux

La marchandisation des produits éducatifs s'est introduite dans le système éducatif mais l'importance de la qualité du rapport pédagogique demeure. Demailly (1998)[89]; Verdière (2001). On peut difficilement dissocier la dimension budgétaire et économique du travail de son aspect humain. La prise en compte de cet aspect est déterminante dans l'appréciation de l'efficacité de l'enseignement. Les relations construites en classe par les enseignants ne sont pas sans rapport avec la cohérence d'ensemble du système éducatif. Lorsque cette cohérence fait défaut, la question du contrat pédagogique se pose dans les classes avant de se poser au niveau de l'organisation générale du système éducatif.

[89] L.Demailly 1998, « Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique. » *Lien social et Politiques,* 40.

3) L'efficacité de l'enseignement en milieu scolaire nécessite une certaine stabilité institutionnelle et organisationnelle

Dans le cadre d'une classe où l'on construit une relation et des routines comme au plan des orientations générales, la durée intervient comme un paramètre régulateur. On ne peut guère apprécier la portée qualifiante des diplômes et des formations qu'au terme des trajectoires scolaires et professionnelles Prost(1992)[90]. La durée d'un projet (projet d'établissement, projet pédagogique, projet politique d'une réforme) est une des questions importantes sur lesquelles nous reviendrons à propos de la mobilité des enseignants. Peut-on répondre aux impératifs d'ajustements budgétaires en proposant des projets éducatifs limités dans le temps, sortes d'entreprises temporaires subventionnées en fonction de leur rentabilité escomptée ?

Le recours à l'initiative des salariés et aux formes variées de leur polyvalence est très ancienne dans le système éducatif et nous devons considérer les variantes de ces qualités pour les compléments d'enseignement ainsi que la diversité des qualifications individuelles construites et ce que cette construction doit ou pas à l'existence des qualifications certifiées. Nous verrons en quoi les marges du système éducatif sont un des espaces où se construit la qualification collective durable de l'organisation.

Ces trois spécificités de l'enseignement obligent à reconsidérer les critères d'efficacité du travail lorsqu'ils sont appliqués au système éducatif. La transformation du salariat dans le système public d'éducation comprend des particularités dont nous essayerons de rendre compte.

La principale question qui se trouve au point de départ de cette analyse est la suivante : Comment peut-on construire un métier ou un néo métier (au sens des tâches, du rôle et de l'identité qui leur sont associés) dans un contexte d'assouplissement des profils de poste ? Partant de l'idée que les enseignants construisent des qualités professionnelles (qualification individuelle) mais qu'ils disposent encore dans le cadre de leur socialisation professionnelle des catégories héritées du système d'emploi à statut, et que ces catégories sont opératoires pour la majorité d'entre eux, nous cherchons à préciser ce qui se passe au sein du jeu professionnel qui concerne principalement les marges du système éducatif : comment évoluent les pratiques, les

[90] A. Prost, 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Introduction p.15.

qualités, les métiers ? (deuxième partie) Comment se structurent les relations et les identités professionnelles ? (troisième partie).

Nous avons rappelé dans ce chapitre l'importance du système éducatif dans la production et la légitimation des qualifications certifiées. En dehors de sa dimension institutionnelle et organisationnelle, le système éducatif fait partie du système d'emploi et constitue une partie du noyau dur du statut de salarié de la fonction publique. Les enseignants, salariés, fonctionnaires, travaillent au cœur de la matrice des classifications professionnelles. L'ébranlement de la société salariale touche les stables à la marge et certains enseignants exercent leur métier dans des contextes professionnels particuliers, sur des postes dont les attributions varient ou ne sont plus clairement définies. Ils connaissent parfois des formes diverses de précarisation professionnelle. Le développement de ces situations professionnelles est l'occasion d'étudier comment évoluent cette forme particulière de salariat.

Les enjeux de la question concernent le système éducatif mais plus généralement l'évolution du salariat dans ce segment de la fonction publique et les notions susceptibles de l'appréhender : que font les acteurs de leur expérience professionnelle ? Quels sont les concepts propres à la saisir ? Comment l'analyse empirique de ces situations et trajectoires professionnelles peut faire évoluer les concepts et la configuration paradigmatique de la sociologie du travail ? Concernant la fonction publique dans son ensemble et le système d'emploi à la française, l'interrogation porte sur la question de savoir si l'on s'achemine vers une généralisation de l'assouplissement des profils de poste (généralisation d'une forme de précarisation professionnelle) ou si on peut saisir des formes stables de recomposition du travail et d'un nouveau type de salariat ? Concernant l'évolution du travail enseignant, on peut se demander si celui-ci va conserver une spécificité ou bien s'il évolue vers l'éclatement de spécialités circonscrites dans le cadre d'une distribution souple du travail scolaire ? Plus généralement, si dans le cadre d'emplois statutaires (c'est à dire d'une sécurité de l'emploi et de la rémunération qui y est associée), on assiste à la multiplication de postes détachés de leur contexte habituel d'intégration professionnelle, quelles sont les nouvelles tâches, les nouveaux agencements de tâches observables ? Peut-on alors parler de nouvelles formes de socialisation et de culture professionnelle ? Quelle en sont les implications sur la relation d'enseignement ?

Nous avons fait référence à Durkheim qui posait il y a plus d'un siècle la question des liens entre l'éducation et la division du travail. Son apport constitue l'expression sociologique d'une contradiction latente entre deux courants de pensée en France qui sont entrés en tension pendant la période de forte industrialisation de l'entre deux guerres : les idéaux républicains d'égalité et le courant industrialiste Saint Simonien. La construction des nomenclatures professionnelles sur la base des catégories certifiées constitue une forme de résolution de cette tension qui réapparaît dans la période contemporaine y compris sous sa forme morale et politique.

Cet apport de Durkheim constitue sous la forme du paradigme de l'harmonie nationale, un des éléments de la matrice paradigmatique de la sociologie du travail dans sa configuration actuelle. Toute une tradition a permis d'enrichir les paradigmes de ce champ disciplinaire un temps spécialisé dans l'analyse du travail industriel et le travail contraint, à travers les analyses de trajectoire et des formes de socialisation professionnelle, la prise en compte de différentes formes de division du travail et une réflexion qui se prolonge récemment sur le concept de qualification. Le cadre théorique élargi de la sociologie du travail permet d'appréhender l'étude des organisations et des groupes professionnels chers à Durkheim dans ses conceptions de la régulation sociale. Cet enrichissement ne remet pas en cause la triple vocation de la sociologie du travail : une vocation pragmatique associée à l'observation des situations de travail, l'ambition de discerner les formes futures du travail, une vigilance à l'égard des multiples formes d'aliénation. Nous reprenons à notre compte cette triple préoccupation.

Nous présentons dans le chapitre suivant les différents niveaux d'analyse : celui de l'organisation et de l'expérience professionnelle des acteurs. Cette dernière sera appréhendée à travers les catégories traditionnelles d'emploi et de travail. Une troisième dimension nous semble indispensable dans notre recherche, celle de la personne au travail parfois oubliée en tant que telle.

Chap. II : Les différents niveaux d'analyse

Nous nous situons dans la fonction publique, dans le cadre des recrutements parallèles dont nous avons rappelé la tradition. Nous sommes par conséquent au cœur du contrat de salarié lorsque celui-ci devient statut et norme d'emploi, Castel (1995), mais également aux marges du système d'emploi dans la mesure où les positionnements que nous privilégions sont le fruit de nouvelles formes de mobilité et de division du travail.

Le cadre d'analyse doit nous permettre de saisir la spécificité de ces positionnements professionnels ainsi que l'expérience qu'en font les acteurs. Nous distinguerons pour l'analyse, le niveau de l'organisation, des systèmes d'action et les différentes dimensions de l'expérience professionnelle des acteurs. A partir de ces dimensions on peut faire un inventaire des postes décontextualisés que nous avons retenus et repérer les logiques qui opèrent dans les choix immédiats comme dans la mise en place de stratégies plus maîtrisées. La confrontation entre les qualifications certifiées et les qualités individuelles construites fait partie de cette expérience. Les qualifications certifiées définissent le type d'emploi, les qualités individuelles sont confirmées et construites dans la réalité du travail.

A partir du cadre d'analyse nous construirons le type idéal de l'enseignant à chaque niveau du système éducatif et en contrepoint, par oppositions pertinentes, la catégorie des enseignants complémentaires que nous avons retenus pour la recherche (chap.III).

1 Le niveau de l'organisation et des systèmes d'action.

Les systèmes organisés sont des systèmes d'action. Il est possible de les appréhender à travers les dimensions, formelles et informelles de leur structure. Il faut également envisager les aspects dynamiques qui sont source de changement social pour avoir une idée aussi précise que possible du paysage et des configurations dans lesquelles agissent les acteurs.

A) Les dimensions.

Dans les recherches sur les enseignants, deux dimensions sont généralement privilégiées, celle de l'organisation d'une part et d'autre part, celle de l'appartenance à un groupe ou à une communauté professionnelle. Nous avons fait l'hypothèse que les enseignants situés en marge ou à l'écart des hiérarchies reconnues, sont souvent dans des situations de décalage du point de vue administratif et professionnel. Ces situations sont propices selon nous à l'analyse séparée de ces deux dimensions et de la manière dont elles s'articulent au sein d'un groupe professionnel. Nous y ajoutons une dimension informelle[1] dont l'importance varie avec le niveau d'enseignement. Les systèmes d'action dans lesquels se situent les enseignants en général et ceux que nous avons privilégiés en particulier sont au croisement de ces dimensions et des dynamiques de mobilité et de division du travail.

1) La dimension de l'organisation : l'articulation des différents segments du système éducatif

Après avoir rappelé les diverses acceptions du concept d'organisation nous insisterons sur quelques caractéristiques de l'organisation particulière du système éducatif : la centralisation, l'emprise des dimensions fonctionnelles et politiques sur les différents segments, enfin les continuités et discontinuités entre l'Université et l'organisation scolaire des établissements dans le primaire et le secondaire.

Le concept d'organisation dont l'usage a pu être trop substantialiste, a été déconstruit dans le cadre de l 'analyse stratégique. Conçue désormais comme un problème et

---

[1] Selon M.Crozier et E. Friedberg, 1977, p.289-290, on peut raisonner de trois manière différentes pour mettre en rapport le formel avec l'informel : Selon un raisonnement classique, le formel structure le champ et l'informel se développe dans les mailles du formel. Il constitue une exception plus ou moins tolérable. Un second type de raisonnement consiste à réduire le formel à une superstructure dont l'importance est faible, la vie réelle de l'organisation réside dans l'informel. Le troisième raisonnement possible, adopté par les auteurs consiste en une sorte de renversement : Le formel est une réponse aux pressions des chantages informels, c'est un moyen de gouverner en structurant et en stabilisant les jeux de pouvoir qui se constituent naturellement à partir des incertitudes des activités communes. Dans ce cas, il vaut mieux opposer le jeu régulier (structure formelle et vie informelle) au jeu pour les initiés qui se développe à partir de la première forme. Ce dernier représente le jeu de l'exception à travers lequel se résout le problème de l'articulation entre les différents jeux, c'est à dire le problèmes du pouvoir et de la prise de décision.
Etant donnée la configuration des systèmes d'action dans le système éducatif, nous retiendrons une dimension informelle au croisement du contrôle administratif et du contrôle professionnel et la dimension informelle des interactions dans le cadre du jeu professionnel. Cette dimension informelle est à la fois pour nous un espace de liberté, d'autonomie et en même temps le lieu de résistance et de pressions auxquelles répond l'administration en modifiant les règles formelles (chap.I ; 3ème partie sur l'évolution des dispositions légales)

non comme le résultat quasi définitif et nécessairement bureaucratique de la structuration de l'action, l'idée d'organisation peut faire l'objet d'une définition minimale ou de plusieurs acceptions selon les auteurs et les paradigmes. La définition minimale donnée par E. Friedberg[2] fait de l'organisation « un contexte d'action, dans lequel se nouent, se gèrent des rapports de coopération, d'échanges et de conflits entre des acteurs aux intérêts divergents ». Une approche systémique, c'est à dire sans causalité simple - considérée comme réductrice -, doit permettre de spécifier la structure de ce contexte d'action dans chaque cas particulier. L'idée de contraintes contradictoires est présente dans la plupart des définitions, ainsi que celle de capacité de décision. Un contexte d'action organisé est à la fois coopératif et conflictuel mais permet de décider. C'est un outil pour l'action, au même titre que le pouvoir qu'il distille. Les règles formelles et informelles encadrent le jeu des acteurs, animés de stratégies qui concernent l'organisation elle-même, ensemble instable prêt à se défaire sous l'impact de forces centrifuges.

En ce qui concerne l'organisation du système éducatif, l'idée la plus répandue est celle d'une forte centralisation associée à celle de bureaucratie, qui ne laisserait que peu de marges de manoeuvre aux acteurs. De nombreux pays, en effet, ne possèdent pas une telle administration, reflet de la conception française du service public d'éducation. Cette organisation date de 1808[3], elle reflète les ambitions des révolutionnaires de faire de l'éducation un service sous tutelle exclusive de l'Etat. Depuis la libération, de nombreuses réformes se sont succédées. Elles s'articulent toujours autour de deux grandes alternatives dont elles reflètent les contradictions. La première oppose la tendance à l'unification du système et de sa gestion, à la volonté inverse de dissocier les responsabilités et les missions. La seconde traduit la double volonté de déconcentration territoriale du système et du maintien d'un contrôle central.

Le caractère plus ou moins intégré de la gestion est un signe pertinent de cohésion du système, un élément utile dans notre questionnement. Le rattachement ou la dissociation de la gestion de l'enseignement scolaire et universitaire peut être considéré comme un indicateur d'intégration de la gestion et de cohésion du système. On peut distinguer à cet égard trois

---

[2] E. Friedberg 1993 ;1997. *Le pouvoir et la règle*. p 77. Cette définition miminale est le fruit d'une évolution : Dans les années 1960 et 1970, l'organisation a été définie comme un instrument de coopération entre des intérêts conflictuels, une arène où se prennent les décisions (Cyet et March 1963). Avec Crozier et Friedberg 1977, il s'agit d'une structure de jeu dont les caractéristiques et les règles formelles et informelles simultanément canalisent et régularisent des stratégies de pouvoir des différents participants et en sont elles-mêmes l'enjeu et le produit.

[3] L'organisation de l'Université impériale, par le décret du 17 Mars 1808, a donné naissance à une véritable administration de l'enseignement. Pour un récit détaillé de ce origines, voir : J. Simon & R. Périé,2000.*Organisation et gestion de l'Education Nationale.*

périodes. En 1945, le ministère regroupe les directions de tous les enseignements des premiers, second degré et supérieur. En 1974, le ministère de l'Education Nationale se voit retirer l'administration de l'enseignement supérieur, confiée à un secrétariat d'Etat autonome qui deviendra en 1979 ministère des universités avec Mme Saunier-Seïté. En 1982 l'unité du ministère est reconstituée ; la Direction Générale des Enseignements Supérieurs et de la Recherche est rattachée au cabinet du ministre M.Savary. Depuis le ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche regroupe, sous diverses configurations l'ensemble des directions mais les universités jouissent d'une autonomie de gestion et à deux reprises, le changement de majorité politique a de nouveau scindé le ministère en deux : en 1986 et en 1993[4]. La politique contractuelle amène les universités à élaborer une politique d'établissement, notamment en matière de recrutements et à développer leur dimension organisationnelle[5].

Depuis la libération les périodes de relative cohésion et de nette dissociation des deux administrations alternent en même temps que la volonté de coordonner les différents niveaux d'enseignement et leurs missions.

Sur un autre plan, on assiste également au cours de cette période à l'alternance de deux priorités : celle d'une gestion horizontale de services communs et celle d'une organisation verticale de l'ensemble des directions. La réforme la plus importante demeure bien entendu celle engagée par la loi de décentralisation de 1982[6] qui se traduit par un véritable transfert de compétences dans la gestion de l'enseignement secondaire et une déconcentration du mouvement national du personnel enseignant. Le niveau intra-académique de ce mouvement nous intéresse tout particulièrement ici. C'est à ce niveau que l'on gère actuellement les postes de titulaires sur zone de remplacement dans l'enseignement secondaire. Ce double dispositif traduit le recul de l'emprise du cadre national de définition des règles[7] concernant les

---

[4] C. Musselin, 2001, retrace *la longue marche des universités françaises* et montre entre autre comment ont évolué les rapports de force au sein du ministère entre 1989 et 1991. Dans le cadre d'un processus de reconnaissance des universités comme établissements et du développement d'un politique contractuelle, on assiste durant cette période à la mise à l'écart de la direction des disciplines (la DESUP) au profit de la direction des établissements (la DPDU).

[5] C. Musselin,2001, p. 135-136.

[6] La loi de décentralisation de 1982 confère aux établissements du primaire et du secondaire le statut d'Etablissement Public Local d'Enseignement. La tutelle de l'Etat se double de celle des collectivités territoriales de rattachement : la commune pour les écoles, le département pour les collèges et la région pour les lycées.

[7] Derouet, 2000.

programmes, les règlements et la création d '« ordres locaux contingents »[8]. Ici la dimension organisationnelle rejoint la dimension politique et morale, celle de l'institution. Pour J.L Derouet (2000), l'enjeu d'une définition du bien commun à l'échelon local passe par la mise en place de contrats (avec les entreprises et les collectivités locales) au plan local. Dans l'enseignement supérieur, les universités, autonomes sont de plus en plus diversifiées et hétérogènes face à une demande qui s'est accrue très rapidement jusqu'en 1996[9].

Une organisation se présente toujours au moins sous deux facettes. Les aspects politiques peuvent être distingués des aspects plus fonctionnels. Ces deux dimensions sont présentes dans le cadre de l'analyse stratégique et nous sont très utiles ici. En effet, selon la définition que l'on donne du politique, on peut considérer que seul le sommet d'une organisation (le ministère pour l'administration, l'Université pour les orientations scientifiques à travers le CNESER[10]) est de nature proprement politique. L'organisation fonctionnelle des routines peut alors être considérée comme un ensemble de structures de gestion où l'on applique les directives venant d'en haut. On sait par ailleurs que cet ensemble est également le lieu de négociations et d'interactions entre les acteurs, à tous les niveaux et que par conséquent, une dimension politique diffuse ou portée par des syndicats ou tout autre collectif est présente dans l'ensemble du système et se manifeste régulièrement à l'intérieur des instances de négociation comme les commissions paritaires ou à l'extérieur de celles-ci sous la forme de mouvements de revendication.

La question qui se pose est alors celle de savoir s'il y a continuité ou discontinuité entre la dimension politique, visible principalement à l'Université et la dimension fonctionnelle dont l'emprise est plus forte dans le reste du système éducatif. Cette question est d'importance si on tente de placer dans un même cadre de réflexion les questions de gestion du personnel de la maternelle à l'Université.

Concrètement, il existe une discontinuité entre l'Université et l'ensemble de l'organisation scolaire. Celle-ci tient notamment aux relations que l'Etat entretient avec les universités en France. Contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays (Allemagne, Etats-Unis), la tutelle publique en France est tournée vers les disciplines scientifiques et la profession

---

[8] J.D Reynaud, 2001, devant l'effritement du modèle politique et institutionnel dominant et les limites de la régulation étatique centralisée, les règles uniformes, simples, universelles reculent au profit de tentatives multiples de création d'ordres locaux contingents.

[9] C. Musselin,2001, p.84.

[10] Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

universitaire et non vers les établissements eux-mêmes[11]. Le sommet de la « pyramide » n'a donc pas nécessairement de cohésion administrative. Les organigrammes qui décrivent la configuration administrative du système éducatif reflètent généralement le rattachement de directions relativement autonomes à l'administration centrale. Parmi ces instances figurent les directions du personnel, plus ou moins regroupées ou dissociées selon les périodes comme nous l'avons vu. Le problème de la continuité entre le monde scolaire et l'Université se pose davantage sous l'angle des disciplines enseignées et des Sciences de l'Education, c'est à dire sous un angle professionnel. A l'image d'une pyramide se substitue celle d'un ensemble de châteaux ou de maisons, plus ou moins ouverts ou accessibles, représentant les communautés disciplinaires, leurs regroupements et les réseaux qui se tissent entre elles, se font et se défont. Cette image, pour simplificatrice qu'elle soit, permet d'évoquer la forme que prennent les liens entre l'Université et les enseignants quel que soit le niveau où ils se situent. Ce lien est ancien en ce qui concerne les enseignants du secondaire[12]. Il est beaucoup plus récent en ce qui concerne les enseignants des écoles. Il est problématique comme le montrent les études sur les rapports entre la formation des enseignants et l'Université[13]. Les enseignants sont en partie contraints par ces rapports qui peuvent se traduire par des formes de contrôle (par le biais de l'inspection et des orientations ministérielles définies le plus souvent sur la base de rapports ou de consultations menées par des universitaires), ils sont en principe libres d'interpréter les instructions officielles et les programmes[14] et animés de stratégies de négociation, individuelles et collectives, face aux règles et aux politiques qui s'imposent à eux. Ils peuvent dans certains cas être totalement coupés des communautés et des associations disciplinaires. Le système éducatif n'a pas de cohésion d'ensemble.

L'organisation du système éducatif demeure centralisée selon une longue tradition héritée de la révolution. Le contrôle et l'emprise de l'administration centrale se sont cependant relativisées à la faveur du développement même du système et de la réforme de la décentralisation. Il existe en outre et depuis toujours un discontinuité entre l'univers de

---

[11] C. Musselin, 2001.

[12] A. Prost, 1968. Les instituteurs demeure pendant longtemps sous la tutelle des pouvoirs locaux tandis que le statut de professeur a été unifié plus tôt sous la forme d'un statut qui place l'ensemble des enseignants du secondaire et de l'Université sous la tutelle du grand maître de l'Université.

[13] R. Bourdoncle, 1994, *L'Université et les professions. Un itinéraire de recherche pédagogique*. Education et formations, Paris, INRP& L'Harmattan.

l'enseignement obligatoire et l'organisation des études supérieures et de la recherche. C'est à l'Université que domine la dimension politique de l'organisation. Les autres segments du système éducatif se caractérisent davantage par les routines fonctionnelles. Les liens entre l'école et l'Université existent mais ils sont problématiques.

2) Les hiérarchies professionnelles dans une profession bureaucratisée

Les professions sont des construits historiques qui se présentent à un moment donné sous la formes de modèles professionnels disponibles pour les acteurs au cours de leur trajectoire identitaire.

Nous avons remis en cause l'idée de profession enseignante au sens classique du terme et de nombreuses études vont dans le même sens. Sur le plan analytique cependant, l'appartenance à un groupe professionnel et le positionnement dans ce groupe ou dans un segment de ce groupe apparaît comme une dimension incontournable du métier d'enseignant. Nous avons parlé de profession bureaucratisée ou d'organisation professionnelle, expression courantes dans la littérature anglo-saxonne[15], terme qui associe étroitement les deux espaces de définition.

Par rapport à la dimension organisationnelle et institutionnelle, l'ordre professionnel use et remet aussi en cause les qualifications certifiées. Les hiérarchies professionnelles reposent à la fois sur les titres obtenus par voie de concours et sur d'autres formes de reconnaissance qui dépendent plus étroitement du profil des postes occupés et des qualités individuelles construites et entretenues.

Dans les écoles, les institutrices ayant suivi une formation en Ecole Normale se sont longtemps différentiées de celles qui étaient entrées par le biais des fonctions complémentaires de suppléances. La différence relevait de l'ordre professionnel dans le sens où la période de formation en Ecole Normale correspondait à la formation d'un esprit de corps, dans le contexte réduit d'une promotion. Aujourd'hui l'arrivée des Professeurs d'écoles introduit une nouvelle composante qui remet en cause la cohésion du groupe[16], en même temps que l'identité professionnelle des enseignants des écoles. Les différences de trajectoire, le type d'établissement

---

[14] Cette liberté est remise en cause par l'introduction des grilles d'évaluation depuis le début des années 1980.
[15] R. Bourdoncle, 1991, 1993.

interviennent également dans la définition des composantes identitaires de ce groupe professionnel. Dans l'enseignement secondaire, il est plus difficile de trouver une cohésion, c'est la diversité qui marque depuis toujours ce segment de la profession enseignante. On sait néanmoins[17], que plusieurs faisceaux de trajectoires correspondent à des destins communs qui sont aussi des identités professionnelles. L'obtention des concours et le moment où ces concours ont été passés sont des éléments pertinents des différences professionnelles. Vécus comme une condition d'accès directe ou comme une promotion en cours de trajectoire, les qualifications certifiées, bien que portant le même nom ne recouvrent pas la même valeur pour tous, si on se réfère aux hiérarchies professionnelles. A l'Université, les hiérarchies professionnelles dominent jusqu'à une date récente les hiérarchies administratives. Les communautés disciplinaires jouent un rôle majeur dans la reconnaissance effective des pairs. En effet les enseignants-chercheurs ne sont pas nommés mais élus dans leurs fonctions par leurs futurs collègues. Au delà des titres et des grades, de nombreux éléments de reconnaissance professionnelle interviennent : positionnement dans la discipline, publications, trajectoires.

Les enseignants entrent donc dans un métier qui a une histoire. Au cours de cette histoire se sont construits des modèles, des idéaux, des représentations et des valeurs plus ou moins stables. Ces éléments symboliques sont le produit d'expériences répétées. Ils constituent des faisceaux de destins professionnels partagés. Parmi ces éléments, figurent les catégories correspondant aux qualifications certifiées dont nous avons rappelé l'importance au chapitre I. Les traits culturels principaux des trois segments de la profession enseignante, hérités de la période de l'apogée de la société enseignante (1880-1930) ont été dessinés par les études antérieures[18]. Le corps des instituteurs s'est homogénéisé à travers le recrutement des Ecoles Normales ainsi que les orientations culturelles de laïcité et de pacifisme. La clôture marque ce corps pendant longtemps : on ne sort pas du primaire. Une évolution marque ce segment de la profession depuis 1945 avec la féminisation du métier et depuis 1960 avec l'évolution des méthodes pédagogiques sous l'influence du mouvement Freinet. Dans le secondaire, le petit nombre des enseignants assure le maintien jusqu'en 1945 d'une culture « demi-bourgeoise », le recrutement d'hommes « boursiers » et de femmes émancipées aux qualités intellectuelles reconnues. Après la guerre le recrutement s'élargit et de nombreux professeurs formés à

[16] D. Legrand, 2001, « Instituteur professeur d'école, une identité composite », *Recherche et Formation*, n°37.
[17] L. Demailly 1991, A. Barrère 2002.
[18] A. Prost, 1968, *l'enseignement en France 1800-1967*, Colin, coll. U Paris. 5ème partie : « L'apogée de la société enseignante. » p.323-396.

l'Université s'ajoutent aux normaliens de l'Ecole Normale Supérieure. La carrière universitaire peut être considérée alors comme un prolongement d'une trajectoire professionnelle commencée en lycée. Jusqu'en 1968, l'Université est marquée par une culture traditionnelle brutalement remise en cause par une crise de croissance. Entre 1960 et 1967, le nombre d'enseignants à l'Université est passé de 4500 à plus de 15000 et la part des assistants et maîtres assistants atteint 70 % à 80 % de l'effectif total des enseignants selon les disciplines contre 30 à 40 % dix ans plus tôt. Il est donc bien difficile de cerner la culture des enseignants du supérieur en général pendant cette période de grande transformations. Le corps des professeurs d'Université en revanche conserve sa tradition culturelle associé au fonctionnement collégial[19].

Les modèles culturels ne déterminent pas les comportements mais la dimension symbolique qui intervient lors des choix et la définition des stratégies ne peut être rabattue totalement sur la dimension instrumentale de la rationalité des acteurs[20]. Les valeurs et les représentations ne sont pas simplement des idéaux dont on parle, que l'on contemple ou que l'on respecte mais surtout des outils pour agir et des justifications à l'action et aux décisions prises. La régularité des comportements engendre des valeurs qui interviennent sous la forme de convictions et de justifications dans la suite du déroulement de l'action ou dans la forme que prennent les choix futurs. C'est dans ce sens que nous donnons toute son importance à une rationalité fondée sur des valeurs (appelée aussi rationalité axiologique.)

Si on ne tient pas compte de la sédimentation produite par l'histoire, il n'y a guère de préséance des valeurs sur d'autres déterminations de l'action. Nous serions dans ce cas face à un immédiat qui se présente comme un système sans causalité. On peut à l'inverse, rétablir une forme de causalité temporelle relative aux valeurs professionnelles. Tout dépend de la place que l'on accorde à la dimension historique dans l'analyse. Cette dimension est présente dans notre recherche ; nous l'avons résumée en introduction, c'est elle qui se cristallise dans la dimension professionnelle qui est aussi la dimension culturelle de notre question. Ainsi, notre étude se situe aux côtés de celles qui s'appuient sur l'existence de modèles professionnels. Elle cherche en outre à montrer l'émergence de nouvelles formes de culture enseignante.

A l'intérieur des hiérarchies professionnelles de l'enseignement, il existe une instabilité potentielle des catégories et plus particulièrement de celles qui sont associées aux

---

[19] A. Prost, (1992) 1997, *Education, société et politiques,* Seuil.

[20] Pour une clarification des différentes formes de rationalité en sociologie, on peut se référer à l'article de R. Boudon : « Au delà du modèle du choix rationnel », dans *Les modèles de l'action.* B Saint Sernin, 1998. Pour notre étude, nous ne dissocierons pas systématiquement la rationalité axiologique de la rationalité cognitive.

qualifications certifiées qui nous intéressent. Cette instabilité provient de la confrontation entre la valeur des certificats de papier et les critères de valorisation retenus par les gardiens de la profession[21] d'une part et les acteurs qui se situent à la marge du groupe professionnel d'autre part.

Ces certificats créés dans le passé, constituent un des éléments de définition des modèles professionnels et de la consistance des groupes qui en sont porteurs.

La coexistence de deux hiérarchies principales qui se recouvrent en partie laisse la place à des espaces informels qui jouent un rôle important dans la définition des systèmes d'action que nous voulons cerner.

3) La dimension informelle

La sociologie des organisations introduit les notions de jeu et de stratégies comme moyens ordinaires de l'action. L'existence d'espaces informels est la condition qui rend possible ces stratégies, stratégies qui dans notre optique s'appuient sur des ressources dont font partie les titres et les grades associés aux modèles culturels

Cet aspect informel est présent au sein même des deux dimensions que nous avons distinguées. Elle est également dans le cadre de cette profession bureaucratisée, le produit du contrôle croisé exercé par l'administration et la hiérarchie professionnelle. Elle permet le développement du jeu professionnel qui nous intéresse. Elle est moins visible dans le système d'enseignement élémentaire et secondaire ; elle est de toute première importance à l'Université. Les espaces sous administrés de l'organisation professionnelle constituent des marges de manoeuvre pour les acteurs et des opportunités politiques.

Le jeu peut être considéré comme l'instrument de l'action organisée[22]. Face au pouvoir défini comme la capacité à gérer l'incertitude et à maîtriser des sources d'incertitude, les acteurs négocient leur participation. Ils développent des stratégies offensives ou défensives en fonction de leurs ressources. L'organisation est un univers de conflit dans lequel les acteurs

---

[21] Il ne s'agit pas simplement des dépositaires d'une « morale professionnelle » mais tout simplement de ceux qui ont intérêt à maintenir la clôture de la profession et les frontières établies pour se préserver des profanes. L'analyse structurale des réseaux propose une représentation formalisée des configurations auxquelles correspondent les positions de gardien. Voir pour cela A. Degenne, M. Forsé, 1994, *Les réseaux sociaux*, Colin, p.150.

[22] M. Crozier ; E. Friedberg, 1977, *L'acteur et le système.* chap. 3

recherchent des formes d'accord et de coopération. Nous nous intéressons ici au jeu professionnel développé par certains enseignants dans la négociation de leurs attributions et de leurs tâches. Nous considérons comme c'est le cas dans l'analyse stratégique que le jeu est un mécanisme concret grâce auquel les hommes structurent leurs relations de pouvoir et de coopération et que ce jeu est lié aux modèles culturels de la société. Parmi ces modèles culturels nous privilégions les modèles professionnels et les catégories correspondant aux qualifications certifiées de l'Education nationale : Titres, statuts et grades. Nous nous intéressons à la manière dont ces catégories interviennent dans les opérations de typification qui marquent les négociations de position professionnelle.

Nous faisons également intervenir le concept de rôle dans un sens qui n'est pas contradictoire avec le choix de l'analyse stratégique. En effet, il ne s'agit pas du rôle figé et assigné, tel qu'il apparaît dans la théorie structuro-fonctionnaliste mais de la notion de rôle telle qu'elle est utilisée par les interactionnistes dans la description de la scène sociale[23]. Il s'agit d'un aspect du jeu social qui se déroule dans les espaces professionnels que nous avons retenus. L'idée de tâche, retenue dès le départ permet de désigner ce qu'on doit faire et ce qu'on fait réellement, comment on s'adapte ou comment on dévie par rapports aux missions assignées formellement.

La structure formelle, présentée par Crozier et Friedberg comme un ensemble de jeux a par conséquent toute son importance dans le cas du système éducatif. Les aspects informels de son fonctionnement sont le produit d'une double articulation : celle de l'organisation et des professions, celle de son fonctionnement et des enjeux politiques qui s'y expriment. L'organisation du système éducatif est celle d'un regroupement assez lâche de groupes professionnels eux-mêmes segmentés qui ont chacun leur histoire. L'administration de l'Education Nationale exerce une emprise variable sur les systèmes d'enseignement élémentaire et secondaire. A tous les niveaux, le jeu et la vie professionnelle produisent des espaces de liberté et d'autonomie.

Après cette présentation des différentes structures hiérarchiques, précisons quelles sont les dynamiques qui traversent les systèmes d'action auxquels les enseignants ont affaire.

[23] Il s'agit pour nous du rôle joué dans le « drame social du travail » E. Hughes, 1958.

B) Les dynamiques

En dehors des recrutements externes par concours, les recrutements parallèles correspondent à diverses formes de promotion et de mobilité. Pour tous les enseignants d'autre part, les diverses formes de la division du travail débouchent sur une distribution des tâches et des attributions susceptibles d'être remises en cause par l'évolution du contexte ou le jeu professionnel. Ces deux principales dynamiques : mobilité et division du travail interviennent dans la définition des contours des différents systèmes d'action dans lesquels se trouvent les acteurs. Nous ne revenons pas ici sur les processus décrits dans le premier chapitre. Nous présentons en revanche les diverses formes de division du travail à l'œuvre dans les organisations professionnelles d'enseignants : la division pédagogique, sociale et morale du travail.

1) La division pédagogique du travail

La division dite technique du travail dans le champ de la sociologie industrielle devient pour nous la division pédagogique d'un travail dont les aspects instrumentaux sont tournés principalement vers la transmission des connaissances. L'aspect strictement technique n'est d'ailleurs pas absent de la préparation et de la réalisation en grande partie matérielle des séquences d'activité. Les enseignants sont parfois nommés « techniciens d'une discipline » par les chefs d'établissement.

Cette division pédagogique du travail est précisée de manière formelle dans les instructions officielles et la définition des attributions dans les textes. Aux trois niveaux du système éducatif correspondent trois grands types de tâches. Les instructions et les programmes en précisent les contenus. Il y a un écart entre les objectifs définis et les conditions de leur réalisation. Une division plus fine du travail pédagogique se réalise au niveau des établissements et des circonscriptions. A l'Université, la division du travail, dont certains aspects seulement sont considérés comme pédagogiques dépend largement des hiérarchies professionnelles.

A cette forme de division du travail s'ajoutent la division géographique et territoriale du travail qui recoupent en partie la division sociale. Les travaux d'A.Henriot Van

Zanten[24](1990) et de J.Payet (1997)[25] ont montré les enjeux de la territorialisation des problèmes éducatifs. L'implantation locale des établissements a toujours caractérisé les postes d'enseignants. Elle définit pratiquement aujourd'hui des types de métier différents[26]. Elle pose le problème de la délimitation des catégories d'établissements et de filières. Les populations difficiles côtoient de plus en plus souvent les publics acquis à la bonne volonté scolaire, parfois dans les mêmes établissements et les « incidents » en se multipliant remettent en cause les cadres même de la relation pédagogique[27]. La division territoriale du travail se confond avec une forme de division pédagogique ; elle recouvre de plus en plus une division sociale et morale du travail d'enseignement.

2) La division sociale du travail

Le choix de notre question nous amène à privilégier l'étude des rapports de domination et par conséquent des relations entre positionnements professionnels, plus que l'appartenance aux groupes sociaux. L'origine sociale et la division sociale du travail interviennent néanmoins dans la détermination des ressources qui sont en jeu dans les interactions au travail.

Cette division sociale du travail peut être en partie lue dans le positionnement des enseignants aux différents niveaux du système éducatif : élémentaire, secondaire, supérieur mais il ne s'agit pas d'une lecture simple. Les classes sociales ne sont ni des groupes ni des catégories. Il faut tenir compte à la fois du positionnement des différentes catégories d'enseignant à l'intérieur de la nomenclature des PCS, du recrutement social et de son évolution, ainsi que d'une mobilité structurelle intergénérationnelle. Le recrutement social des diverses catégories d'enseignants a fait l'objet d'études déjà citées[28]. Ce recrutement évolue de façon non uniforme depuis le milieu des années 1970[29] et les tendances se modifient aux marges des

BU LILLE I

[24] *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire,* Lyon, PUL.
[25] « Le sale boulot : division morale du travail dans un collège de banlieue », *Les annales de la recherche urbaine,* 75, p.19-31.
[26] A. Barrère, 2000.
[27] A. Barrère, 2002.
[28] J.M Chapoulie,1974 ; A. Léger, 1981, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue Française de Sociologie,* XXII, pp.549-574.
[29] A. Degenne, L.A. Vallet, « L'origine sociale par sexe et niveau d'enseignement. Evolution entre 1964 et 1997. », *Education et Formation,* Avril-Juin 2000, n° 56. L'écart entre la distribution d'origine sociale des instituteurs et celle de tous les actifs occupés diminue nettement jusqu'à la fin des années soixante-dix mais reste

différents groupes professionnels sous l'effet même des dynamiques de mobilité que nous étudions. Entre 1964 et 1997, le recrutement social des professeurs du second degré apparaît largement en phase avec celle observée pour toute la population active occupée. L'écart entre la distribution des instituteurs selon leur origine sociale et celle de tous les actifs occupés diminue nettement jusqu'à la fin des années soixante-dix mais reste assez stable depuis. Il n'y a ni embourgeoisement, ni déclassement des enseignants. On trouve peu d'études précises récentes sur l'évolution du recrutement social des différentes catégories d'universitaires et d'enseignants à l'Université. On peut simplement se référer à la forte croissance de la part des assistants et maîtres assistants à partir de 1965 pour conclure à une différentiation sociale importante.

La division sociale du travail dépend de l'origine sociale mais elle est aussi fonction des rapports de domination qui dépendent de la trajectoire des acteurs et de la manière dont ils réussissent ou pas à valoriser la position sur laquelle ils se trouvent ; ce dernier aspect est central pour notre recherche mais nous avons tenu compte de l'origine sociale des enseignants de l'enquête pour l'analyse car celle-ci intervient dans la détermination des ressources engagées dans les interactions.

3) La division morale du travail

Une dynamique incontournable de répartition des tâches est bien pour nous celle de la division morale du travail, concept élaboré par E. Hughes[30]. Le concept de « sale boulot » et la dynamique du rejet des tâches permet en effet de comprendre comment se forment et se défont des faisceaux de tâches, sources de spécialisation, de valorisation ou de déclassement. La nature des tâches devient alors proprement sociologique dans la mesure où cette nature ne dépend pas exclusivement de ses déterminations matérielles mais principalement d'un jeu social, qui consiste dans l'espace professionnel comme ailleurs, à se distinguer d'autrui pour être perçu, cette distinction étant la condition même de l'existence sociale. Dans le cadre du rejet des tâches il s'agit soit de jouer l'élévation par la délégation de tâches résiduelles, soit de jouer la professionnalisation par la valorisation symbolique[31] du faisceau dont on a choisi, finalement de

---

assez stable depuis. Pour les professeurs du second degré, la même diminution se prolonge de façon atténuée jusqu'en 1997.

[30] Nos nous référons ici aux analyses que E. Hughes, 1958, propose dans *Men and their work*, plus précisément aux nombreux extraits traduits par J.M Chapoulie, 1997, dans *Le regard sociologique*.p.75-85 : « Le travail et le soi »

[31] Lorsque E. Hughes étudie le travail d'infirmière, (ibid, p. 69-73), il montre comment se situent les tâches sur une échelle de prestige qui est produite par la dynamique même de rejet des tâches.

devenir le spécialiste. Dans ce cas, les acteurs tendent à définir un mandat et une licence propres à leur spécialité comprise ici au sens de petit métier. Dans les contextes où l'activité se développe spontanément, c'est à dire hors des contextes de l'industrie et de l'organisation bureaucratique, des agencements se construisent, associant positions principales et positions interstitielles. Les « cris de Paris »[32] du moyen âge au début du XIXème siècle ou le foisonnement des activités dans les grandes métropoles du monde en développement, illustrent ces configurations complexes.

Nous avons distingué pour l'analyse les diverses formes division du travail mais d'une certaine manière toutes ces formes sont des variantes de la division sociale[33] du travail. A condition de ne pas avoir de conception réifiée des concepts de classes, de groupes et de catégories, on peut considérer que l'on retrouve quel que soit l'enjeu (type de poste, type d'établissement, région) les dynamiques de distinction et de valorisation professionnelle. Elles se manifestent selon des rapports de domination ou de pouvoir plus ou moins directs et durables. En effet le jeu social vient régulièrement déranger les agencements précédents de spécialités et de qualification produites par des dynamiques dont nous faisons l'hypothèse qu'elles présentent des analogies quel que soit le niveau du système éducatif..

Les postes de travail correspondant aux attributions effectives de chacun découlent de ces diverses formes de division du travail.

[32] Les « cris de Paris » désignent les petits métiers. Voir notes de l'introduction.
[33] Si le positionnement social est finement repéré à partir de toutes les ressources opportunes quelle que soit leur nature.

C) La configuration des systèmes d'action.

Après avoir rappelé les éléments d'analyse sur lesquels nous nous appuyons et les différences significatives entre les trois niveaux du système éducatif, nous proposons un inventaire des postes décontextualisés qui se situent à la marge de cette organisation du travail mais constituent des opportunités de carrière.

1) Eléments d'analyse

Conséquence de l'analyse précédente, les systèmes d'action tels qu'ils se présentent aux enseignants au cours de leur trajectoire professionnelle sont plus complexes et plus divers qu'il n'y paraît. Selon le degré d'emprise des dimensions administrative et professionnelle, selon l'importance des aspects informels, cette configuration est plus ou moins contraignante, elle est également plus ou moins sécurisante. La socialisation devient un processus ouvert et plein de surprises[34].

Les catégories officielles habituellement utilisées par l'administration pour dessiner le contour d'un emploi d'enseignant associent la notion de statut à celle de titre, et de grade, la définition de fonctions et de missions. Dans le cadre professionnel, la trajectoire, l'activité, les épreuves et les affiliations réelles comptent parfois autant que les titres , nécessaires par ailleurs. Pour les enseignants, la formation initiale, la discipline de rattachement, voire l'établissement, situent l'individu qui doit faire ses preuves auprès de ses pairs, au travers de son activité (enseignement, recherche ou autre), des épreuves et des actes qui attestent de sa valeur professionnelle. Il ne s'agit plus de « garanties de papier », c'est à dire des qualifications certifiées une bonne fois pour toutes mais d'épreuves et de reconnaissance renouvelée garantissant le développement et l'entretien de qualités individuelles.

Ce qui reste d'informel et qui peut être important dans certains systèmes d'action notamment dans un cadre de délégalisation relative (les textes demeurent vagues sur certaines modalités de recrutement ou d'exercice) se traduit par le jeu d'interactions fructueuses ou risquées, des relations personnelles plus ou moins durables et opportunes, le positionnement dans et par rapport aux réseaux existants, la possibilité d'en construire de nouveaux.

---

[34] C. Dubar, 1991 *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.*

Un système d'action est un ensemble humain structuré et contingent qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure, c'est à dire la stabilité de ses jeux et les rapports entre ceux-ci par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux.[35] Le double problème qui se pose aux acteurs dans leur activité est celui de l'intégration (maintien de la structure) et de la régulation (fonctionnement satisfaisant ou efficace). Dans cette perspective les organisations sont une classe particulière de systèmes d'action concrets. Elles se caractérisent par leur structuration plus forte, l'existence de buts clairement définis, la formalisation des règles de fonctionnement autour de ces buts, la conscience et la responsabilité des participants et des dirigeants.

Nous retenons pour notre étude ces divers degrés de formalisation des hiérarchies et des règles mais nous n'étudierons qu'une partie du jeu professionnel qui se déroule dans le système éducatif : celui qui concerne les enseignants complémentaires.

	organisation	profession, métier	dimension informelle orga/prof.	dimension informelle jeu social
catégories	**qualifications certifiées :** statuts ; titre ; grades dans les corps ; emplois.	**qualifications individuelles** : tâches ;faisceaux de tâches (qualifications et spécialités) ; profils des postes de travail.	**catégories provisoires** dépendant du jeu social, des interactions	
dynamiques	nominations, mobilité déplacement, division technique et pédagogique du travail	division sociale et pédagogique du travail	division morale du travail ;conflits coordinations ; collectifs ; logiques de réseaux.	

Ce sont les mouvements de mobilité, les déplacements y compris lorsqu'il s'agit de déviations par rapport aux modèles de carrière (voir chap. III) qui s'associent aux différentes

[35] définitions données par Crozier et Friedberg dans *L'acteur et le système*, 1977 p. 286.

formes de division du travail et débouchent sur la différenciation des missions, des attributions et la variations des profils de poste. Les qualifications certifiées interviennent dans la définition des catégories et des dynamiques de l'organisation. Les qualifications individuelles dessinent le contour des catégories de la profession et du métier. Les deux dimensions opèrent au cours de la trajectoire professionnelle.

La dimension de l'organisation se caractérise par les dispositions statutaires relatives aux différentes catégories de personnel. Les enseignants sont soumis au statut général des fonctionnaires pour les droits et devoirs, les règles de carrière, la nomination sur un emploi, l'installation dans le poste, le régime de travail et les congés. Chaque corps bénéficie d'un statut particulier qui réglemente le déroulement de la carrière (notation, avancement par grade, sanctions, règles de mutations) et les modalités d'exercice des fonctions. Le service est défini en terme de présence horaire devant les élèves ou les étudiants. A l'Université, les enseignants-chercheurs ont une double mission. La fonction d'enseignement est quantifiée en temps de présence devant les étudiants[36]. Leur statut se caractérise par l'institution de deux corps : les professeurs et les maîtres de conférence recrutés par le biais de deux concours différents. Les enseignants titulaires du second degré, agrégés ou certifiés, placés sur des postes budgétaires ont en principe les obligations de service des corps dont ils sont membres. Ils ont un emploi à l'Université.

La dimension professionnelle désigne plutôt les attributions réelles et la manière dont elles sont prises en charge. Les termes de tâches et de faisceaux de tâches désignent au fond les missions confiées (ce qu'il faut faire) et la manière dont les enseignants s'en acquittent selon leurs qualités individuelles. La définition de ces attributions et des missions résulte d' une division du travail qui définit, pour les enseignants complémentaires des profils de poste à dimension variable.

La dimension informelle résulte du croisement des deux dimensions précédentes et du jeu professionnel. Les enseignants sont depuis toujours soumis à deux ordres hiérarchiques différents et le recours à l'un est souvent une manière de s'opposer ou de résister à l'autre[37]. Le jeu professionnel et les interactions qui marquent les étapes de la socialisation produisent des catégories provisoires que nous prenons au sérieux. Elles traduisent les modalités de la division

[36] Les dispositions du décret du 16 septembre 1983 fixent les obligations en termes de durée annuelle : 128 h de cours magistraux ou 192 h de travaux dirigés ou 288 heures de travaux pratiques. R.Périé, 1993.
[37] M. Hirschhorn, 1993.

morale du travail, les conflits et les accords, provisoires eux aussi, à propos de ces formes peu explicites de la division du travail et des attributions.

Ces éléments se combinent différemment selon le segment du système éducatif dans lequel on se situe. L'enseignement élémentaire et secondaire sont plus que l'Université sous l'emprise de l'administration. La dimension professionnelle présente sous différentes formes dans l'enseignement élémentaire et supérieur est moins visible dans l'enseignement secondaire.

2) Les systèmes d'action aux différents niveaux du système éducatif

- dans le système élémentaire :

Le mode de formation et de recrutement est désormais unifié. Tous les professeurs d'écoles sortent de l'IUFM et sont titulaires. Seuls celles qui ont échoué au concours sont dans une situation transitoire de suppléance depuis quelques années. On retrouve des dispositions qui rappellent le double recrutement antérieur aux années 1970 sous une autre forme : les enseignantes qui acceptent cette position de suppléante conservent le bénéfice du concours. Les débutants sont nommés sur des postes définitifs ou des postes provisoires. Les postes d'adjoint et les postes de direction sont des poste définitifs ; les postes de titulaires mobiles également. Les postes de décharges sont en revanche provisoires. Il existe des postes composés de rompus de temps partiels sur deux écoles. Plusieurs concours permettent de progresser dans la carrière, au delà de la simple gestion bureaucratique : Direction d'école, CAFIMF[38]. La gestion du personnel enseignant des écoles est académique et relève également des circonscriptions. La recherche d'un établissement par les enseignants se fait dans ce cadre et les mutations sont assez fréquentes à l'intérieur d'une circonscription composée de territoires REP ou hors REP. La mobilité géographique plus large suppose la demande d'un exeat et d'un inéat accordés en fonction du barème obtenu.

Selon les cas, priorité est donnée à la région ou au type d'établissement. La manière la plus courante de préparer un déplacement est d'accumuler des points de barème. Une façon de négocier un rapprochement de domicile ou d'éviter une nomination définitive dans une école indésirable est d'utiliser les postes provisoires ou les postes de titulaires mobiles. Les postes de décharge de direction et de maîtres formateurs sont accordés en priorité aux débutants ayant réussi brillamment leur formation en IUFM. Ils sont souvent repérés par l'inspection qui les leur propose comme une manière d'engager une carrière en écoles d'application.

[38] Certificat d'Aptitude à la Formation des Instituteurs et des Maîtres Formateurs.

- dans le système secondaire :

La gestion est ici nationale et le mouvement est double depuis 1999. Les débutants titulaires sont dans la plupart des régions[39] obligés de s'expatrier. Le mouvement intra-académique permet d'ajuster les moyens aux besoins. Les règles de mutation sont complexes et mal connues des débutants[40]. Les syndicats jouent un rôle important d'informateurs et fonctionnent parfois comme une double administration pour la gestion de ce personnel fort nombreux en faisant l'inventaire des postes susceptibles de se libérer. Les enseignants accumulent des points de stabilité, recherchent des situations de famille favorables pour accroître leurs chances de mobilité mais c'est l'opacité qui domine pour les débutants mal informés. Les voeux concernent une région ou un type d'établissement. Il existe en effet une double mobilité géographique limitée par une régulation actuellement paradoxale : les « bons » postes sont situés dans les établissements où la moyenne d'âge du personnel est élevée et le travail en équipe réduit souvent au strict nécessaire. Ce ne sont donc pas nécessairement les postes recherchés en priorité par les débutants. Ils le sont du point de vue du travail facilité avec les élèves mais non du point de vue des rapports avec les collègues[41]. Quoi qu'il en soit, la « mise à disposition » en début de carrière se généralise dans le cadre de la gestion intra-académique.

Les concours permettent de changer de statut : PEGC, certifié, agrégé. Les agrégés sont prioritaires pour être nommés en lycée. Ce sont les seuls à pouvoir obtenir une classe préparatoire sur avis de l'inspection générale.

Depuis longtemps déjà, les postes de titulaires académiques ont été utilisés par ceux qui ne voulaient pas partir trop loin où qui souhaitaient se rapprocher de leur domicile. Aujourd'hui les postes de TZR (titulaires sur zones de remplacement) jouent en partie le même rôle mais sont également imposés aux débutants faute de mieux. Les postes de titulaires mobiles pour le remplacement court ne sont plus spécifiés depuis 1999. Il pouvaient auparavant faire l'objet de voeux, ils sont actuellement signalés par les enseignants comme des « préférences » qui ne sont pas nécessairement prises en compte. La types de gestion des postes provisoires

---

[39] Ce n'est pas le cas du département du Nord où l'enquête a été réalisée.

[40] Les guides proposés par les syndicats rappellent le mode de calcul des barèmes. Celui dépend de la note administrative, de la note pédagogique et des points attribués pour rapprochement de conjoint ou mesure de carte scolaire. Les fourchettes de note correspondent pour chaque grade à une grille qui fait coïncider les échelons avec une notation globale maximale. On comprend que les points de bonification puisse jouer un rôle déterminant par rapport à ce système harmonisé. *Guide du jeune prof.* SNES.FSU, 2000-2001.

[41] nous faisons référence ici aux entretiens de l'enquête.

diffèrent selon les académies. La plupart des débutants titulaires sont actuellement nommés sur ces supports de poste dans les académies et les disciplines déficitaires.

- A l'Université .

Après obtention de la qualification, concours sur titres organisé sous la responsabilité du CNU[42], le postulant fait acte de candidature dans les universités où des emplois sont susceptibles d'être créés ou libérés. Si sa candidature est retenue, il est auditionné par la commission de spécialistes de la discipline et le recrutement doit être confirmé par les conseils de l'Université. La carrière des enseignants-chercheurs est gérée selon les décrets du 6 juin 1984 et du 16 mai 2001[43] qui fixent les conditions d'avancement dans la carrière. Lorsqu'un Universitaire est recruté, il est rattaché à une UFR et à un centre de recherche. Les mutations sont possibles pour les maîtres de conférence ayant exercé trois ans dans l'établissement où ils sont affectés. Dans le cas inverse, la candidature n'est possible qu'avec l'accord du chef d'établissement et du Conseil d'Administration restreint.[44]

En pratique, le recrutement dépend du mode d'entrée dans l'enseignement supérieur. Selon la trajectoire et la formation (Ecole Normale Supérieure, Grandes écoles, Université locale, allocations et monitorats), selon les services d'enseignement rendus sur des supports de poste de non titulaires (ATER), les voies d'accès au recrutement se diversifient. Les possibilités de mutation dépendant à la fois de l'activité des enseignants-chercheurs et de données structurelles propres à chaque université et à la configuration que constituent l'ensemble de ces universités en France et en Europe .

Dans la période récente, l'insuffisante création de postes de maîtres de conférence par rapport aux effectifs de jeunes docteurs candidats est à l'origine d'un volant de chômage de cette catégorie et du développement de la précarité de ces travailleurs intellectuels[45]. L'entrée à

---

[42] Conseil National des Université.

[43] Ce décret a fusionné les 2ème et 1ère classes du corps des maîtres de conférence en une classe normale et introduit trois voies d'avancement de grade tenant compte de la spécificité des fonctions assumées par les enseignants-chercheurs et des établissements..

[44] J.O n° 49 du 27 février 2002 p. 3224. Arrêté du 18 février 2002, en application de l'article 26-1 du décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié.

[45] C. Soulié, 1996, « La précarité dans l'enseignement supérieur, Allocataires et moniteurs en sciences humaines », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n°115. L'auteur rapporte p.59 du numéro les données chiffrées du ministère: « A la fin des années 1980, et à la faveur du plan « Université 2000 », un grand nombre d'allocations de recherche et de monitorat ont été distribués afin d'augmenter le nombre de thèses produites » pour anticiper l'augmentation des effectifs d'étudiants et les futurs départs en retraite. Le nombre de thèses produites passe de 5 963 à 10427 entre 1989 et 1994. « Pour cause de rigueur, les recrutements ne suivront pas ». Le nombre de postes de maîtres de conférence créés a été de 2 222 en 1993, 1 000 en 1994 et 759 en 1995. Le

l'Université peut se faire par le biais des postes de Pr.Ag y compris pour les jeunes docteurs. J.P Terrail (1998)[46], souligne l'existence de ce type de trajectoire considérée comme une stratégie dans le rapport d'information sur l'UVSQ[47]. Parmi les 30% de jeunes docteurs Pr.Ag, titulaires d'une thèse avant d'être recrutés, une partie se trouve dans une situation d'attente d'un recrutement sur un poste de maître de conférence. Ce nouveau mode de cheminement de carrière est présenté comme « une stratégie spécifique à une conjoncture marquée par la concurrence croissante autour de l'accès aux emplois d'enseignants-chercheurs ».

A l'Université, peut être plus que dans les autres segments de l'enseignement, les modes de recrutement et les procédures de mutation dépendent certes d'une gestion réglementée et bureaucratique mais également de modalités moins explicites dépendant étroitement de la trajectoire spécifique des individus.

Les systèmes d'actions auxquels les enseignants ont affaire au cours de leur trajectoire et de leur socialisation sont plus complexes qu'il n'y paraît lorsque l'on consulte les organigrammes du système éducatif. Les contraintes et les opportunités qu'ils comportent sont autant d'occasions d'exercer pour eux des logiques d'actions et de tenter des stratégies de carrière plus ou moins maîtrisées. Ces logiques d'action dépendent de l'expérience professionnelle en cours qui comporte elle-même plusieurs dimensions que nous préciserons à la fin du chapitre[48]. Elles s'exercent dans le cadre des cheminements de carrière les plus courants mais également aux marges du système éducatif que nous privilégions.

Nous proposons ici un inventaire des types de poste que nous avons retenus comme étant les plus représentatifs de cette marge.

3) Inventaire des postes décontextualisés dans le système éducatif

Les difficultés que nous avons rencontrées pour nous procurer certaines données statistiques et la manière dont ces données sont présentées reflètent la place accordées aux situations complémentaires. Pour ces raisons sur lesquelles nous reviendrons, les données ne

---

ministère a eu recours aux postes de Pr.Ag pour combler l'écart. Bon nombre de jeunes docteurs se sont retrouvés au chômage, certains ont abandonné leur carrière universitaire.

[46] Terrail J.P. 1998, « Les Pr.Ag-Pr.Ce de l'Université de Versaillles-St Quentin en Yvelines », *Rapport d'information et de recommandation pour le C.A de l'UVSQ.*

[47] Université de Versailles-St Quentin en Yvelines.

[48] voir *4)* du C), *2.*

sont pas homogènes pour les différents niveaux d'enseignement. Nous avons cependant exploité le plus grand nombre d'informations possible.

Dans les écoles :

Les instituteurs et professeurs des écoles en France (et DOM). Source : Agape 1999-2000. **Elementaire+maternelle.**

Grade Nature du support	Instituteurs	Professeurs d'école	Effectif total	âge moyen	% de femmes
Adjoint	76147+36120	57976+17488	134343+53508	39 (41.9)	78 (95.8)
.int.sco.adap.spé(1)	2110+54	3475+44	5585+98	40 (42.6)	72.3 (79.6)
Décharges	**1875+451**	**4314+882**	**6189+1333**	**33.5 (33.7)**	**80.7 (91.7)**
Directeur	14629+9341	19441+9148	34070+18489	43.8 (45)	55.1 (93.2)
Remplaçants, ZIL[49], Brigade[50]	**7930+2272**	**5453+1749**	**13383+4021**	**38.7 (37.8)**	**55.1 (69.6)**
Rééduc.psycho.	1860+115	5081+370	6941+485	47.4 (47.4)	72.4 (69.7)
Autres	2723+171	3732+216	6455+387	41.8 (40.4)	69.5 (79.6)
Ensemble	107274+48524	99692+29897	**206966+78421**	41.2 (42.3)	73 (93.5)
(1) : classe d'intégration scolaire, d'adaptation, spécialisée. Les chiffres entre parenthèses correspondent à la maternelle.					

La part des enseignants sur les supports de postes décontextualisés est de : 24926/285 387 = **8.7 %** de l'ensemble.

Les enseignants en classe d'intégration ou d'adaptation spécialisée sont sur des postes fixes et ont en principe suivi une formation spécifique. Les rééducateurs psychologues n'ont pas l'enseignement pour principale activité. Pour ces raisons ces deux groupes ne sont pas dans notre population.

[49] zone d'intervention localisée

[50] titulaires remplaçant dont la mission consiste à suppléer les titulaires en congés prévus pour formation, maternité ou maladie.

Les instituteurs et professeurs d'école en ZIL, brigades et décharges en France (et DOM)
Source : Agape 1999-2000.

Grade Nature du support	Instituteurs	Professeurs d'école	Effectif total	âge moyen	% de femmes
ZIL (1)	6265	4762	11027	39.8	58.4 %
Brigades stages et congés (2)	3937	2440	6377	36.3	65.7%
Décharges	2326	5196	7522	33.7	91.7%
Ensemble	**12528**	**12398**	**24926**	**37**	**72%**
âge moyen	39	35			
Part des femmes	65%	75.6%			

Les instituteurs et professeurs d'école dans l'Académie de Lille. (maternelle, élémentaire et enseignement spécial)
Source : Agape 1999-2000.

Grade Département	Instituteurs	Prof. d'écoles	Total	âge moyen	% de femmes
Nord	6409	7211	13620	42.1	76.6%
Pas de Calais	3679	4479	8158	41.9	73.8%
Académie de Lille	**10088**	**11690**	**21778**	**42**	**75.6%**
âge moyen	42.2	41.9	42		
% de femmes	77.2%	74.3%	75.6%		

Instituteurs et professeurs des écoles sur les supports de ZIL et brigades. Académie de Lille (maternelle, élémentaire et enseignement spécial).
Source Agape 1999-2000.

Grade Département	Institutrices	Prof. d'écoles	Total	âge moyen	% de femmes
Nord	436	342	778	35.9	60.8 %
Pas de Calais	239	300	539	35.6	66.2 %
Académie	**675**	**642**	**1317**	**35.8**	**66.2 %**
âge moyen	36.6	35.7	35.8		
% de femmes	59.8 %	63.3 %	63 %		

L'âge moyen des titulaires mobiles est moins élevé que pour les titulaires en poste fixe. La part des hommes y est plus élevée.

Dans les collèges et lycées :

Les enseignants du secondaire par grade et type d'établissement (note d'information du MEN 00.52). France métropolitaine. Public.

Type d'établissement Corps ou grade	LEGT[51] en %	Collèges en %	Lycées professionnels en %	**Total**	**% de femmes**
Chaires supérieure	100	0	0	2080	30.3
Agrégés(y comp.stagiaires)	77.9	21.5	0.6	42668	51.4
Bi-admissibles	57.1	42.1	0.8	3484	52.1
Certifiés (y comp. stagiaires)	38.9	59.6	1.5	220511	60.8
Adjoints et chargés d'enseignement	21.9	67.8	10.3	5878	51.5
PEGC	0.1	99.7	0.2	24380	58.6
PLP[52]	17.9	6.3	75.7	56566	49.2
Non-titulaires	25.7	39.2	35.1	13935	49
Ensemble	37.1	48.8	14.1	**369502**	**57.1**
âge moyen des enseignants du secondaire en 2000 : **43 ans**[53]					

La part apparente des non titulaires est de 13935/369502 = **3.8 %**

Les stagiaires sont considérés comme futurs titulaires et sont comptabilisés avec ces derniers en fonction du corps auquel donne accès leur concours. Il faudrait par ailleurs vérifier que tous les maîtres auxiliaires, contractuels et vacataires ont été dénombrés au niveau rectoral et national. Ces supports de poste correspondent à une enveloppe globale associée à une ligne budgétaire mais non à des personnes qui sont recrutées au plan rectoral.

On remarquera que les lignes du tableau fourni par le ministère correspondent à des corps ou grades, les deux notions étant ici confondues comme critère pertinent d'une classification qui privilégie les modalités de rémunération. L'exploitation statistique est en effet réalisée à partir des fiches de salaire sur lesquelles figurent ces informations. Il s'agit d'une illustration du brouillage des catégories évoqué plus haut.

Dans ce tableau général les Titulaires sur Zones de Remplacement ne sont pas identifiables. Etant titulaires, ils sont comptabilisés en fonction de leur corps ou grade et en fonction d'un établissement de rattachement dans lequel ils n'enseignent pas nécessairement. Nous avons rencontré quelques difficultés pour obtenir les données sur les TZR (titulaires sur zones de remplacement). Au plan académique, les services du rectorat ont dû établir une liste

[51] Lycée d'enseignement général et technique, y compris lycées polyvalents.
[52] professeurs de lycée professionnel
[53] source : « Les enseignants à l'aube de l'an 2000 », *Education et Formation*, n°56, Avril-juin 2000.

particulière à notre attention et ceci à la demande du Recteur lui-même. Ces données concernent uniquement les BFE (Bassins de Formation et d'Emploi) retenus pour l'enquête. Au plan national, les TZR sont décomptés par académie et par discipline. Il n'existe pas (au moment de l'enquête) de statistique fine des enseignants sur ZR faisant intervenir l'âge et le sexe[54]. Les informations concernant ces supports de poste gérés de manière déconcentrée dépendent du retour d'informations que les rectorats assurent auprès du ministère.

Les enseignants du secondaire, titulaires sur zones de remplacement, par académie.

Source : ministère GPP, Mars 2001 et note d'information du MEN 00.52

Académie	**Personnels titulaires (poste définitif, affectés à l'année et en ZR)** entre parenthèses la part du total pour les académies les plus importantes	**dont titulaires en ZR.** entre parenthèses la part du total TZR pour les académies les plus importantes.	**% de TZR dans chaque académie**
Aix-Marseille	17414 (4.3 %)	1227 (3.3 %)	**7**
Amiens	13573	1124	**8.3**
Besançon	8832	861	**9.7**
Bordeaux	18537 (4.6 %)	2361 (6.3 %)	**12.7**
Caen	9409	1043	**11.1**
Clermont-Ferrand	8104	664	**8.2**
Corse	1940	188	**9.7**
Creteil	27672 (6.8 %)	3855 (10.3 %)	**13.9**
Dijon	11223	993	**8.8**
Grenoble	18080 (4.5 %)	1381 (3.7 %)	**7.6**
Guadeloupe	3749	267	**7.1**
Guyane	1319	82	**6.2**
Lille	**29063 (7.2 %)**	**1613 (4.3 %)**	**5.5**
Limoges	5073	494	**9.7**
Lyon	17444 (4.3 %)	1495 (4 %)	**8.6**
Martinique	3708	338	**9.1**
Montpellier	14618	1412	**9.6**
Nancy-Metz	17983 (4.5 %)	1370 (3.6 %)	**7.6**
Nantes	16452 (4.1 %)	1454 (4 %)	**8.8**
Nice	11511	1278	**11.1**
Orléans-Tours	16458 (4.1 %)	1176 (3.1 %)	**7.1**
Paris	12014	1352	**11.2**
Poitiers	10732	1148	**10.7**
Reims	9974	830	**8.3**
Rennes	15239	1565	**10.3**
Réunion	7311	591	**8.1**
Rouen	13356	1192	**8.9**
Strasbourg	12402	1432	**11.5**
Toulouse	16163 (4 %)	1776 (4.7 %)	**11**
Versailles	33532 (8.3 %)	2760 (7.4 %)	**8.2**
Total	**402885 (100 %)**	**37322 (100 %)**	**9.26 %**

[54] Les contacts nombreux, renouvelés, avec les services du ministère chargés de la gestion du personnel de l'enseignement secondaire ne nous ont pas permis d'obtenir d'autres données que celles qui sont présentées ici.

La part des enseignants titulaires du secondaire affectés sur les supports de poste décontextualisés que sont les TZR est de : 37222/402885 = **9.26 %**

Les enseignants du secondaire, titulaires sur zones de remplacement, par groupe de disciplines.

Source : ministère GPP, Mars 2001 et note d'information du MEN 00.52

domaines disciplinaires ou types d'établissement/corps[55] ... Groupes de disciplines	PEGC en collège et ens. du 1er d°	dont TZR	Enseignement général en collège Lycée d'Ens. général ou polyvalent ou technique	dont TZR	Enseignement professionnel des collèges et lycées.	dont TZR	Total	dont TZR
Philosophie			4562	1027			4562	1027
Lettres	11112	131	44183	4760	12658	820	63809	5671
Langues vivantes	244	0	52773	5666	-	-	53017	5666
Histoire-géographie	4183	40	28330	3217	-	-	32513	3257
Sciences éco.et sociales			3831	788			3831	788
Mathématiques	5644	69	36629	3574	7143	417	49416	4060
Physique-Chimie			17673	1560	2563	457	20236	2017
Biologie-Géologie	2453	21	14218	855			16671	876
Biotechnologies. Génie bio et biochimie			2239	122	3802	224	6041	346
Education musicale	1	1	4999	489	0	0	5000	490
Arts plastiques	1	0	6053	1221			6054	1221
Métiers des arts appliqués			719	52	2082	125	2801	177
Technologie	5274	116	9388	1791	228	40	14890	1947
Encadrmnt des ateliers					1182	67	1182	67

[55] Nous avons choisi d'associer pour ce classement les types d'établissement (collège, différents types de lycées), les domaines disciplinaires (enseignement général, enseignement professionnel) qui peuvent ou non se confondre avec les oppositions précédentes et le corps pour les PEGC qui relie strictement le corps d'appartenance à l'enseignement en collège. Les raisons de cette association sont historiques comme il est rappelé dans les parties de l'étude consacrées à cet aspect. Les regroupements de disciplines ont été établis en fonction des documents du ministère, un compromis a été recherché entre les données très détaillées de la GPP (gestion prévisionnelle des personnels) et les données synthétiques des notes d'information.

(chefs des travaux)								
Documentation.educ.orientation	123	4	22346	1177	286	24	22755	1205
Enseignmnt spécialisé (Instit.spé.)	4781	3					4781	3
Education physique	89		31189	2730			31278	2730
Enseignmnt religieux			38				38	
Génie industriel			711	56	5204	222	5915	278
Génie chimique			25	1	98	7	123	8
Génie civil			1054	150	2296	90	3350	140
Génie thermique			227	40	842	36	1069	76
Génie mécanique			8146	934	6040	148	14186	1082
Génie électrique			4800	1256	3796	191	8596	1447
Hotellerie, techniques culinaires			548	27	1701	53	2249	80
Informatique, télématique			241	76			241	76
Industries graphiques			37	2	137	8	174	10
Conduite, navigation					235	3	235	3
Métiers d'Arts de l'artisanat et spécifiques			2	0	183	6	185	6
Economie familiale et sociale, collectivités					958	27	958	27
Paramdical et social, soins personnels			14		1006	40	1020	40
Economie et gestion			14493	1500	11229	901	25722	2401
Total	**29761**	**345**	**309455**	**33071**	**63669**	**3906**	**402885**	**37322**

La part des TZR parmi l'ensemble des enseignants du secondaire est de : 37322/402885 = **9.26 %.** Cette moyenne recouvre des disparités : si on se limite aux PEGC en collège, la part des TZR n'est que de : 345/29761 = **1.16 %**. Si on ne considère que les disciplines professionnelles dans les collèges et lycées, la proportion de TZR est : 3906/63669=**6.1%.** En revanche, La part des TZR parmi les enseignants des disciplines d'enseignement général dans les collèges et lycées est de : 33071/309455 = **10.7 %**

Les enseignants du secondaire, titulaires sur zones de remplacement, dans trois Bassins de Formation et d'Emploi (BFE) de l'Académie de Lille : Lille centre ; Lille Ouest ; Lille Est.

Source : Données du rectorat de Lille. Nov. 2000

Grade Discipline	Certifiés	Agrégés	PLP	Total	% en collège	âge moyen	% de femmes
Philosophie	4	2	0	6	0	31.8	100
Lettres	24	1	0	25	64 %	33.6	52 %
Langues vivantes	16	1	0	17	53 %	34.5	70.6 %
Histoire-géographie	15	1	0	16	75 %	30	25 %
Sciences économiques et sociales	6	0	0	6	0	29.6	33 %
Mathématiques	13	6	0	16	62 %	31.2	44 %
Physique-Chimie	5	0	0	5	60 %	33	20
Sciences de la vie et de la terre	2	1	0	3	33 % (1/3)	31.3	0
Grade Discipline	**Certifiés**	**Agrégés**	**PLP**	**Total**	**%en collège**	**âge moyen**	**% de femmes**
Education musicale	1	0	0	1	100	53	0 %
Arts plastiques	2	0	0	2	50 %	30.5	0 %
Technologie	9	0	0	9	100	30	22 %
Documentation	2	0	0	2	50 %	37.5	100 %
Education Physique	-	-	-	15	46 %	29.4	53.3 %
Génie industriel	-	-	2	2	0	47	100
Génie civil	2	0	0	2	0	31	50 %

Génie mécanique	6	0	0	6	0	29.3	0
Génie électrique. Electrotechnique	8	0	2	10	0	28.8	0
Communication et bureautique	0	0	7	7	0	36.6	85.7 %
Economie et gestion	5	0	0	5	0	34	80 %
Double discipline PLP2 et PEGC	-	-	-	3	33 %	44	66 %
Ensemble	**119**	**12**	**11**	**158**	**45.6 %**	**34.2**	**46.8 %**

Cette population de TZR dans trois BFE de Lille présente des spécificités par rapport aux enseignants du secondaire au plan national. L'âge moyen est de 34,2 ans pour les TZR contre 43 ans pour l'ensemble des enseignants du secondaire, la proportion d'hommes est plus importante (la part des femmes est de 46,8 % contre 57,3 %).

L'enquête a été menée auprès d'une population choisie à partir de cet ensemble de 158 personnes.

Dans les Universités

Les enseignants du supérieur

Evolution des effectifs, en fonction, appartenant à des catégories d'enseignants de l'enseignement supérieur. Source : DPE B3 juin 2001

Disciplines et fonctions		**1996-1997**	**1997-1998**	**1998-1999**	**1999-2000**
	Professeurs	2195	2262	2341	2394
	Maîtres de conférences	3631	3836	4129	4402
	Assistants titulaires	661	637	607	595
	Enseignants du second degré	1334	1351	1454	1462

Attachés et Moniteurs	1935	2160	2259	2519
TOTAL	9756	10246	10790	11372
Professeurs	3876	3909	3993	4143
Maîtres de conférences	7931	8240	8750	9180
Assistants titulaires	328	318	296	270
Enseignants du second degré	6188	6456	6890	6889
Attachés et Moniteurs	2062	2195	2384	2580
TOTAL	20385	21118	22313	23062
Professeurs	7095	7185	7352	7513
Maîtres de conférences	14314	14718	15498	15911
Assistants titulaires	604	514	461	441
Enseignants du second degré	4627	4651	4850	4835
Attachés et Moniteurs	5102	5309	5000	5378
TOTAL	31742	32377	33161	34078
Professeurs	4609	4606	4667	4684
Maîtres de conférences	3178	3168	3199	3218
Assistants titulaires	192	181	161	154
Attachés et Moniteurs	115	129	122	96
Chefs de clinique, AHU et PHU (**)	3707	4058	4093	4118
TOTAL	8094	8084	8149	8152
Professeurs	17775	17962	18353	18734
Maîtres de conférences	29054	29962	31576	32711
Assistants titulaires	1785	1650	1525	1460
Enseignants du second degré	12149	12458	13194	13186
Enseignants non permanents : Attachés et Moniteurs, Chefs de clinique, AHU et PHU (**)	12921	13851	13858	14691
	73684	75883	78506	80782

Les Pr.Ag et Pr.Ce représentent plus de 16 % du total des enseignants de l'Université (16.8 % en 1998-99). Cette part est plus faible pour le droit (12.8 %) et les sciences (14.2 %) que pour les lettres (29.9 %). Il n'y en a pas en médecine. Les Pr.Ag et Pr.Ce se répartissent ainsi par discipline, établissement et corps.

Enseignants du second degré dans l'enseignement supérieur
Répartition par discipline d'origine, type d'établissement et corps.

Source fichier Gesup mai 2000 **DPE B3**

	Universités		IUT		Ecoles internes		IUFM		Ecoles autonomes		Autres (*)		Total	
Disciplines d'origine	PRAG	PRCE	PRAG	PRCE	PRAG	PRCE	PRAG	PRCE	PRAG	PRCE	PRAG	PRCE	PRAG	PRCE
Enseignement Général														
Documentation		69		12				143		4		1		229
Philosophie	26	20		7			123	146	3	2	12	1	164	176
Lettres classiques	110	35	27	24			41	20	7	2	17	4	202	85
Lettres modernes	150	228	99	146		2	139	158	8	6	12	7	408	547
Allemand	105	64	23	21	2	2	11	10	17	10	6	2	164	109
Anglais	585	495	173	323	5	6	47	37	54	34	23	13	887	908
Arabe	3	6		1							2	2	5	9
Chinois		5										1		6
Espagnol	137	42	10	15			3	5	8	3	2	1	160	66
Hebreu	1										1		2	
Italien	33	14		1				1	1				34	16
Langue et culture japonaises	3										1		4	
Polonais	3										1		4	
Portugais	14	8											14	8
Russe	7	9	1	1				1				1	8	12
Breton		3						1						4
Corse								2						2
Théologie								2						2
Histoire géographie	31	36		8			39	73			4	3	74	120
Géographie	69		2				65				5		141	
Histoire	78		2				44				15		139	
Sciences économiques et sociales	70	72	13	41			7		2	1	12	2	104	116
Mathématiques	358	70	238	134	5	1	127	220	62	2	22	3	812	430
Technologie		6		15				91		1		1		114
Physique et chimie	156	27	167	112	2	2	60	79	35	3	31	4	451	227
Physique appliquée	43	2	82	32	2	1	8	2	24		3		162	37
Sciences de la vie et de la Terre	60	21	30	27	1		77	59			7	3	175	110
Education musicale	54	10		1			47	90			2		103	101
Arts plastiques	41	18	4	1			77	61	3		3		128	80
Education physique et sportive	531	803		19		1	109	164	4	51	2	8	646	1046
Enseignement technique														
Techniques industrielles	1						2						3	
Technologie construc-tion électrique	1		2				1						4	
Genie industriel du bois		1				1	2						2	2
Génie industriel matériaux souples		1					1					1	1	2
Génie industriel du verre et céramique										1				1
Génie industriel structures métalliques				4			2	1					2	5

Chimie industrielle				1										1
Genie civil	20	3	75	32	1		13	1	12	1	8	1	129	38
Mécanique	82	15	116	87	5		15	3	86	12	6		310	117
Génie mécanique construction	53	8	189	157	6	3	19	4	67	15	9		343	187
Génie mécanique maintenance			2	4			2	1		1			4	6
Génie électrique	54	4	154	82	8		19	4	24		5		264	90
Electrotechnique	4	6	27	43	1	1	2	10	5	3		1	39	64
Génie électrique informatique et télématique		7		15				4						26
Arts appliqués	5	2		2			2	9		5		2	7	20
Biotechnologies biochimie-génie biologique	11	4	28	29			4	2			11		54	35
Biotechnologie santé-environnement			1	5			3	4					4	9
Sciences et techniques médico-sociales		2						5						7
Economie et gestion administrative	145	82	270	343	1		28	19	9	4	13	1	466	449
Economie et gestion comptable	94		137	1	2		9		5		3		250	1
Economie et gestion commerciale		3		4				1						8
Informatique et gestion		17	2	39		1		1					2	58
Communication et bureautique	16	1	23	1			2	1					41	3
Hôtellerie technique culinaire							1	5					1	5
Hôtellerie technique et service d'accueil		1						1						2
Total	3154	2220	1897	1790	41	21	1151	1441	436	161	238	63	6917	5696

Les 12613 enseignants « type second degré » dans l'enseignement supérieur se répartissent ainsi selon les établissements : 42.6 % dans les Universités, 29.23 % dans les IUT et 20.5 % dans les IUFM. Les 7.6 % restant se trouvent dans diverses écoles. Les disciplines qui recrutent le plus grand nombre de Pr.Ag et Pr.Ce sont les suivantes : 14.3% en anglais, 13.4 % en Education physique, 9.8 % en technologie, 7.6 % en lettre modernes, 7.2 % en économie et gestion administrative. Remarquons que la presque totalité des Pr.Ag/Pr.Ce de philosophie se trouvent en IUFM et que certaines disciplines ne recrutent que des agrégés (histoire, géographie par exemple). Nous revenons plus loin (données régionales) sur les distinctions que l'on peut faire entre les disciplines de service[56], les enseignements polyvalents et les enseignements spécialisés.

[56] catégorie introduite par l'enquête d'Avril-Mai 1996. Notes d'informations, 97.16, Avril 1997.

Pour compléter cette vue d'ensemble, on dispose d'une répartition des enseignants de l'Université par groupe de discipline CNU[57] (et non disciplines de concours Agrégation ou CAPES) en 1997-98.

Groupes de disc.CNU	**Enseignants-chercheurs**	**2ème degré**	**Non-titulaires**	**Total**
Sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion	5690	1351 (13 %)	3205 (31.3 %)	10246 (100 %)
Lettres et Sciences humaines	11654	6456 (29 %)	4061 (18.3 %)	22171(100 %)
Sciences	21630	4651 (14.4 %)	6096 (18.8 %)	32377 (100 %)
Pharmacie, médecine, odontologie	7873	-	4269	12142
Total	46847	12458	17631	76936
Part en %	**60.9 %**	**16.2 %**	**22.9 %**	**100**

Enfin, le dénombrement par académie des principales catégories d'enseignants du supérieur montre que l'Académie de Lille où nous avons réalisé les entretiens figure parmi celles où la part des enseignants « type second degré » est des plus élevées (25.6 %), comme les Académies de Versailles, Rennes, Rouen par rapport à l'Académie de Paris (11.3 % seulement) ou d'Aix-Marseille (14.3 %).

[57] M. Bideault, P. Rossi , « Photographie des enseignants du supérieur à la fin des années 90 », *Education et formations,* n° 56, Avril-Juin 2000.

Répartition par académie des principales catégories d'enseignants en activité dans l'enseignement supérieur français public. (En gras, la part des enseignants «type second degré» dans les principales universités).

source : DPE B3. Notes d'information 00 43

Catégorie / Académie	Professeurs	Maîtres de conférences	Second degré	Total	%
Aix Marseille	998	1530	**423**	**2951**(14,3 %)	4,7
Amiens	287	580	259	1126	1,8
Antilles-Guadeloupe-Gutane	78	173	112	363	0,6
Besançon	282	548	372	1202	1,9
Bordeaux	874	1477	**519**	**2870**(14,3 %)	4,5
Caen	310	585	251	1146	1,8
Clermont-Ferrand	367	685	253	1305	2,1
Corse	39	10	57	196	0,3
Creteil	842	1471	**756**	**3069**(24,6 %)	4,9
Dijon	322	534	280	1136	1,8
Grenoble	809	1401	620	2830	4,5
La Réunion	45	158	118	321	0,5
Lille	969	2024	**1033**	**4026**(25,6 %)	6,4
Limoges	205	307	156	668	1,1
Lyon	1223	1921	**823**	**3967**(20,7 %)	6,3
Montpellier	771	1185	412	2368	3,8
Nancy	724	1290	597	2611	4,1
Nantes	691	1305	584	2580	4,1
Nice	448	680	303	1431	2,3
Orléans	481	898	429	1808	2,9
Paris	2991	4314	**928**	**8233**(11,3 %)	13,0
Poitiers	382	749	391	1522	2,4
Reims	297	540	273	1110	1,8
Rennes	765	1573	**732**	**3070**(23.8 %)	4,9
Rouen	366	711	387	1464	2,3
Strasbourg	705	1065	422	2192	3,5
Toulouse	981	1745	701	3427	5,4
Versailles	1077	1965	**970**	**4012**(24,2 %)	6,4
Hors académie (Pacifique)	24	62	33	119	0,2
Totaux	18353	31486	13194	63123	

Les professeurs du second degré enseignants dans les Universités du Nord- Pas de Calais. Source : Gesup Mai 2000. DPE B3

Année universitaire 1999-2000.

Les services du ministère nous ayant fourni une statistique très détaillée (variables précisées pour chaque individu, nous avons procédé à une classification automatique[58] des 693 Pr.Ag et Pr.Ce des Universités du Nord-Pas de Calais (Artois ; Lille I Lille II ; Lille III ; Littoral ; Valenciennes). Les variables ont été codées de la manière suivante :

Corps : 1 pour les Pr.Ag ; 2 pour les Pr.Ce.

Sexe : 1 pour les hommes ; 2 pour les femmes.

âge : 1 si âge < 30 ans ; 2 si 30<âge<40 ans ; 3 si 40<âge<50 ans

discipline :

1 : **philosophie et lettres**	4 :**Mathématiques/physique**-chimie /mécanique /électricité/Sciences de la Vie et de la terre
2 : **langues**	5 : **disciplines techniques**
3 : **sciences humaines et sociales** (histoire géographie/sciences économiques et sociales/ Sciences et techniques économiques)	6 : **autres** (musique/arts plastiques/éducation physique/documentation/informatique)

[58] Voici les principaux renseignements sur cette classification effectuée sous SAS et grâce au logiciel ADDAD : CLASSIFICATION ASCENDANTE HIERARCHIQUE (CAHVOR)

```
METHODE DES VOISINS RECIPROQUES
INS. 1 - TITRE :
     TITRE CAH PRAG.TXT ;
INS. 2 - PARAM (PARAMETRES GENERAUX) : NI,NJ,NFSTOC,IOPT,LECIJ,STCAH
     PARAM NI=693 NJ=13 NFSTOC=0 IOPT=2 LECIJ=1 STCAH=1;
INS. 3 - OPTIONS : HISTO,DESCRI,ARBRE
     OPTIONS HISTO=1 DESCRI=1 ARBRE=0;
INS. 4 - LISTE (LECTURE DU TABLEAU DES DONNEES - A,F) :
     FLISTE PRAG PRCE HOM FEM AGE1 AGE2 AGE3 DIS1 DIS2 DIS3 DIS4 DIS5 DIS6 ;
     (A4,1X,13F2.0);
A D D A D  - 89 -
STOCKAGE DE PARTITIONS A PARTIR DES PARAMETRES D'UNE CAH (CLACAH)
AUTEUR : M.-O. LEBEAUX
INS. 1 - TITRE :
     TITRE STOKAGE DE PARTITIONS FICHIER PRAG.TXT ;
INS. 2 - PARAM (PARAMETRES GENERAUX) : NI,NP,LECAH,LECNI,STAF
     PARAM NI=693 NP=5 LECAH=1 LECNI=1 STAF=1;
INS. 3 - CLASSES (NOMBRE DE CLASSES DANS LES NP PARTITIONS) :
     CLASSES 9 8 7 6 5 ;
INS. 4 - LISTE (LECTURE DES IDENTIFICATEURS - A) :
     LISTE IDEN(1,4) ;
NUMEROS DES CLASSES DES PARTITIONS
PARTITION 1:  1 ( 1374)-  2 ( 1375)-  3 ( 1376)-  4 ( 1365)-  5 ( 1373)-  6 ( 1371)-  7 ( 1377)-  8 ( 1368)-
      9 ( 1370)-
PARTITION 2:  1 ( 1374)-  2 ( 1375)-  3 ( 1376)-  4 ( 1365)-  5 ( 1373)-  6 ( 1378)-  7 ( 1371)-  8 ( 1377)-
PARTITION 3:  1 ( 1374)-  2 ( 1375)-  3 ( 1376)-  4 ( 1365)-  5 ( 1373)-  6 ( 1378)-  7 ( 1379)-
PARTITION 4:  1 ( 1374)-  2 ( 1375)-  3 ( 1380)-  4 ( 1376)-  5 ( 1365)-  6 ( 1373)-
PARTITION 5:  1 ( 1374)-  2 ( 1375)-  3 ( 1381)-  4 ( 1380)-  5 ( 1376)-
```

Voici, pour cerner les contours du groupe, la partition en 7 classes (partition n° 3) et les précisions que nous ont apportées les partitions plus fines en 8 et 9 classes (partition 1 et 2).

caracté ristique	Total		Corps		Sexe		Age			Discipline					
			1	2	1	2	1	2	3	1	2	3	4	5	6
	N	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1	72	10.4	52.8	47.2	50.0	50.0	-	26.4	73.6	100	-	-	-	-	-
2	67	9.7	62.7	37.3	94.0	6.0	-	44.8	55.2	-	-	-	-	100	-
3	136	19.6	60.3	39.7	77.2	22.8	-	12.5	87.5	-	-	-	100	-	-
4	46	6.6	71.7	28.3	63.0	37.0	-	30.4	69.6	-	-	-	-	-	100
5	47	6.8	85.1	14.9	57.4	42.6	100	-	-	-	19.1	12.8	34.0	17.0	17.0
6	159	22.9	44.0	56.0	53.5	46.5	-	-	100	-	100	-	-	-	-
7	166	24.0	55.4	44.6	69.3	30.7	-	38.6	61.4	-	16.9	83.1	-	-	-

Cinq groupes se caractérisent par la discipline, un groupe par l'âge et un groupe par l'âge et la discipline.

Groupe 1 : 10.4 % de l'ensemble, Pr.Ag et Pr.Ce des disciplines littéraires répartis à parité entre hommes et femmes, entre Pr.Ag et Pr.Ce, les trois quarts ayant plus de 40 ans.

Groupe 2 : 9.7 % de l'ensemble, Pr.Ag et Pr.Ce des disciplines techniques, groupe masculin (à 94 %) ; la moitié ont plus de 40 ans, l'autre moitié entre 30 et 40 ans. Les 2/3 sont Pr.Ag.

Groupe 3 : 19.6 % de l'ensemble, Pr.Ag et Pr.Ce des disciplines scientifiques. Les trois quarts sont des hommes et 87.5 % ont plus de 40 ans.

Groupe 4 : 6.6 % de l'ensemble, les « autres » disciplines, identifiées par l'enquête de 1996 comme « disciplines de service ». Les 2/3 sont des femmes.

Groupe 7 : 24 % de l'ensemble, Pr.Ag et Pr.Ce de Sciences humaines et sociales. Les 2/3 ont plus de 40 ans.

Groupe 5 : 6.8 % de l'ensemble. Ce sont des Pr.Ag jeunes (moins de 30 ans), répartis sur l'ensemble des groupes de disciplines non littéraires. Répartis à parité entre hommes et femmes, agrégés pour 85 % d'entre eux. Cette caractéristique nous permet de faire

l'hypothèse qu'il s'agit là de Pr.Ag engagés dans une carrière universitaire, en cours de thèse et se projetant dans un statut d'enseignant chercheur.

Groupe 6 : 22.9 % de l'ensemble. Il se caractérise à la fois par la discipline (langues) et l'âge (plus de 40 ans). L'enseignement des langues est un enseignement de service dans les formations de non linguistes. La plupart des Pr.Ag et Pr.Ce âgés, recrutés sur ces enseignements ne s'engagent pas dans une carrière universitaire.

Une partition plus fine (8 et 9 classes) permet de préciser les contours du groupe des Pr.Ag et Pr.Ce de plus de 40 ans pour lesquels la carrière universitaire est compromise ou n'a jamais été envisagée. Trois sous groupes peuvent alors être distingués : deux groupes d'enseignants de langues, l'un féminin (10.7% de l'ensemble) et l'autre masculin (12.3 % de l'ensemble). Le troisième correspond aux enseignants de sciences humaines et sociales et est masculin à 80 % (14.7 % de l'ensemble).

Les entretiens ont été réalisés dans les universités de Lille I et LilleIII, pour des raisons de faisabilité, c'est à dire sur une population de 178 (LilleI) + 99 (LilleIII)=277 personnes. Nous n'avons pas fait d'entretiens à Lille II[59] où les Pr.Ag et Pr.Ce sont peu nombreux (64 personnes) et toujours dans un enseignement de service (langues, économie et gestion, éducation physique).

Cadrage statistique des trois populations.

Les trois populations que nous avons retenues comme étant représentatives des enseignants titulaires de leur emploi affectés sur des postes décontextualisés correspondent aux effectifs suivants :

[59] Droit et Médecine

	Effectifs Données nationales	Part dans l'effectif total des enseignants de chaque niveau	Effectifs de l'Académie de Nord-Pas de Calais	Effectifs de base de l'enquête.
Supérieur Pr.Ag/Pr.Ce	13186	13186/80782 =16.3%	1033	277(LilleIetLilleIII) des 693 (6 Univ du Nord-Pas deCalais).
Second degré TZR	37322	37322/402885=9.26 %	1613	158 (3 BFE de l'Académie)
premier degré TM	24926	24926/285387=8.7%	1317	315 (8circonscriptions)

Ces trois populations présentent des analogies pour les premier et second degrés. Des différences, voire des renversements séparent les enseignants du supérieur des autres. Ces renversements seront analysés plus loin. La part des Pr.Ag/Pr.Ce dans le total des enseignants de l'Université est double des proportions de Titulaires Mobiles et sur Zone de remplacement sur le total des enseignants de ces deux niveaux. Il faut interpréter cette première différence à la lumière des connaissances dont nous disposons sur les Pr.Ag/Pr.Ce. En effet, si on tient compte qu'une part d'entre eux sont à très court terme de futurs maîtres de conférence et qu'à l'opposé une partie (entre 10 et 20 % selon l'enquête de 1996) sont affectés sur des « enseignements[60] de service » dont la structure est relativement stable mais excluant toute recherche, la part de ceux qui sont durablement complémentaires[61] se rapproche de 10 %. Malgré ces différences ces trois groupes ont néanmoins un air de famille eu égard à la question qui nous occupe.

Précisons pour terminer leurs fonctions et leurs attributions.

[60] nous préférons parler d'enseignement et non de discipline de service dans la mesure ou ce caractère dépend du positionnement relatif d'une discipline par rapport aux principales spécialités d'une Université et non de la discipline en elle-même.

[61] nous analysons cette différence de positionnement au chapitre I de la 3ème partie.

Fonctions et attributions des enseignants titulaires sur postes décontextualisés.

Fonctions Attributions	**remplacer**	**occuper des postes vacants**	**assurer des compléments d'enseignement ou des enseignements de service**
Stables, spécifiées	Titulaires Mobiles en brigades et décharges jusqu'en 1999	brigades de remplacement	Pr.Ag et Pr.Ce
Peu spécifiées	Titulaires Mobiles depuis 1999	TZR	Pr.Ag et Pr.Ce

Du point de vue de l'organisation du système éducatif, nous avons rappelé l'importance relative des hiérarchies administrative et professionnelle pour les enseignants qui exercent une profession bureaucratisée. La dimension informelle de la vie professionnelle permet en outre l'évolution de la division du travail sous toutes ses formes. Le système d'action auquel les enseignants ont affaire pour conduire leur carrière résulte du croisement de catégories et de dynamiques qui reflètent la triple dimension retenue (organisation, profession, dimension informelle). Les qualifications certifiées sont étroitement associées à la dimension organisationnelle, les qualifications individuelles et les faisceaux de tâches réellement assumées, à la dimension professionnelle. Le jeu professionnel qu'autorise l'espace informel du système produit des catégories provisoires que nous étudions. Le résultat de ce croisement se décline différemment aux trois niveaux du système éducatif. Il existe trois systèmes d'action différents pour la conduite de la carrière. Les postes décontextualisés dont nous avons fait l'inventaire font partie de ce système et constituent une contrainte ou une offre particulière d'emploi.

L'expérience professionnelle des acteurs se déroule dans le cadre de ce système à trois dimensions (administration, profession-métier, jeu professionnel)

2 Les différentes dimensions de l'expérience professionnelle des acteurs

Nous avons retenu trois principales dimensions pour cerner l'expérience professionnelle des acteurs : l'emploi, le travail et le type de poste et la personne au travail. Cette démarche qui nous fait passer du cadre abstrait du travail à la dimension la plus personnelle de l'expérience nous semble propre à saisir les divers plans sur lesquels il faut se situer pour une étude fine des qualifications.

A) L'emploi.

Qu'est ce qu'un emploi ? Qu'est ce qu'un emploi de fonctionnaire ? Celui-ci est un produit du système d'emploi défini par les qualifications certifiées. Un emploi est une relation qui unit une personne à une organisation, dans un cadre construit en dehors de lui et avant lui[62] . Ce cadre est de nature juridique (droit du travail, conventions collectives, accords d'entreprise). Il s'agit bien d'une relation collective dont on ne détaille pas tous les aspects et les variantes personnelles. Le fameux contrat de travail est un contrat d'emploi.

Alain Supiot[63] retrace de manière critique l'histoire du droit du travail et de la mise en place du contrat de travail qui devient au cours de cette histoire un contrat d'emploi. Il explique ainsi la manière dont se sont associées deux cultures différentes : la culture romaniste et la culture germanique. La première privilégie le concept de contrat, la seconde celui du statut du travailleur dans une communauté. Cette association, sous des formes différentes pour chaque pays d'Europe a produit une catégorie de contrat de travail qui contient le concept de statut. Ce statut est devenu le statut de salarié au cours du XIX^{ème} siècle, période au cours de laquelle s'est développé le droit du travail qui peut être compris comme une prise en considération toujours plus grande du travailleur et de son corps physique dans la relation de travail. Il s'agit de l'affirmation d'un contrat d'emploi qui dépasse l'idée d'un échange de travail.

Le statut, état de la personne dans l'ancien régime des corporations, qui donne sa dignité au travailleur, a donc été introduit dans le contrat, comme forme juridique c'est à dire comme emploi.

Ce contrat définit la durée et l'organisation du travail, les garanties collectives, les cotisations et les avantages sociaux. Dans la fonction publique et plus particulièrement dans l'enseignement, l'emploi est assorti d'attributions plus ou moins stables, plus ou moins

[62] nous reprenons ici la définition rappelée par B.Gazier,1991.
[63] A. Supiot, 1994, *Critique du droit du travail*. Nous utilisons ici les rappels du chapitre préliminaire, p. 13 à 37.

spécifiées, de droits et de contraintes (définition des services). La fonction publique n'est pas un marché de travail mais un système administré de gestion d'emplois et de carrières.[64] Les fonctionnaires sont des salariés particuliers. Ils ne touchent pas un salaire qui serait la contrepartie d'un travail mais perçoivent un traitement qui correspond à l'entretien d'une personne exerçant une fonction d'intérêt général. Les catégories habituelles de statut et de grade servent de cadre à cette gestion où les rémunérations suivent la progression des indices et des grilles définies pour chaque statut particulier. Dans le cadre de la norme d'emploi des décennies 1960 et 1970, une correspondance, certes imparfaite, visible au niveau des actuelles PCS, pouvait être établie entre les anciennes catégories Parodi et les rangs (A,B,C) de la fonction publique. La mise en forme institutionnelle du statut général de la fonction publique a d'une certaine façon, servie de matrice aux premières CSP de 1954[65]. Les emplois d'enseignant s'inscrivent dans le système d'emploi de la fonction publique[66]. Ils correspondent à des qualifications certifiées et à un rapport salarial mis en forme juridiquement.

Or les populations que nous avons choisies, se caractérisent soit par une individualisation de leur rémunération, soit par une déréglementation ou délégalisation[67] touchant aux obligations de service. Dans tous les cas, la quantité de travail mesurée ici en heures d'enseignement intervient pour justifier ou moduler le traitement. Cette idée de quantité de travail est réintroduite dans le statut à travers la multiplication des dispositions légales particulières et l'«écart grandissant entre le normal et le légal »[68].Les heures complémentaires ont toujours existé mais ce qui diffère ici c'est le décompte systématisé des heures effectivement faites et l'introduction de primes dépendant de la nature des missions effectuées.

Une ambivalence entre le statut de fonctionnaire, reposant sur le droit des personnes jouissant de la protection d'un statut unifié et le statut de salarié correspondant à un échange contractuel de travail contre de l'argent, s'accentue dans le cas des rémunérations individualisées et des situations soumises à diverses formes de délégalisation. Cette ambivalence apparaît dans

---

[64] Nous nous référons ici à la théorie de la segmentation du marché de travail proposée par M.J.Piore et P.B. Doeringer en 1971. La fonction publique fait partie du « marché primaire » qui n'est pas un marché.

[65] Dans *« les catégories socio-professionnelles »* 1988, A. Desrosières et L.Thévenot rappellent comment les catégories A, B et C de fonctionnaires, définies en termes de formation et de concours de recrutement, ont servi de prototypes pour la définition des groupes de cadres supérieurs, de cadres moyens et d'employés. p.19

[66] Ils se situent à l'intérieur des PCS n° 3 et 4. Les professeurs des écoles appartiennent désormais à la catégories « profession intellectuelles supérieures », les directrices d'écoles appartiennent à la catégorie « professions intermédiaires » si elles ont le statut d'institutrice.

[67] terme utilisé par A. Supiot. 1994

[68] idée empruntée également à A. Supiot (ibid), illustrée par exemple dans le cadre des affectations sur postes de TZR.

le discours de nos interlocuteurs. Il n'est pas rare que l'administration rappelle aux enseignants leurs devoirs de fonctionnaires : *« vous ne pouvez pas refuser ce poste » (sec. 21)*[69], pendant que certains d'entre eux, suivant des stratégies de repli instrumental, affirment « *pointer »(elem.3)*[70], comme tout salarié d'exécution ou construisent une forme d'autonomie professionnelle fondée sur des qualités spécifiques.

L'emploi est le cadre juridique du travail. le contrat de travail est en réalité un contrat d'emploi. Les évolutions récentes tendent à produire une dissociation entre la définition formelle des emplois et les attributions réellement assumées. Dans le cas des enseignants titulaires, nous allons donc distinguer pour l'analyse le statut et la fonction des attributions réelles et des missions confiées. Ce faisant, nous passons d'un cadre général aux variantes personnelles.

B) Le travail et le type de poste.

Il s'agit ici de clarifier les diverses notions qui permettent de cerner l'idée de travail : concept de travail, notion de poste de travail, de tâche. Il s'agit également de tenir compte de l'évolution de ces notions et de préciser les rapports entre elles.

Face à ce qu'on peut appeler un excès de définitions, M. Lallement (2001) propose un repérage du concept de travail sous la forme d'une typologie organisée autour de deux axes : action-fontion ; même-autre[71]. Nous pouvons nous situer principalement dans la partie ouest de ce cadran dans la mesure où le travail-fonction s'appelle pour nous l'emploi. Nous avons présenté en introduction les modèles alternatifs au modèle professionnel. Certains d'entre eux rapprochent l'enseignement d'un travail mais selon les situations, le travail enseignant est un accomplissement ou une forme d'aliénation et de souffrance. Pour les positionnements que nous avons choisis, certaines formes de maîtrise et d'émancipation sont apparues ainsi que des versions plus alimentaires (M. Lallement parle alors de travail-subsistance).

La définition des postes de travail découle de la division du travail sous ses diverses formes. Il désigne un ensemble de qualifications, c'est à dire un ensemble de tâches et des capacités à les prendre en charge. Dans le cadre de la sociologie industrielle et de l'étude du travail contraint, les recherches ont privilégié l'analyse de la situation de travail. Le poste de

---

[69] voir la présentation des entretiens au chapitre I de la 2ème partie.
[70] idem.
[71] M. Lallement, « Daedalus laborans » dans *Travailler est-il (bien) naturel ?, Revue MAUSS,* n°18, La Découverte. p.34

travail saisi dans le cadre d'une organisation scientifique du travail pouvait correspondre à une unité observable. Dans les services, et tout particulièrement dans les services publics, l'idée de poste correspond avant tout à une réalité budgétaire, comptable. Elle recouvre plutôt un ensemble de conditions dans lesquelles entrent le cadre de travail (l'espace, les équipements), les horaires, les rythmes, les missions, les tâches et la nature du contrôle qui s'exercent éventuellement sur leur réalisation. L'Education nationale utilise pour la gestion du personnel un système informatisé appelé EPP (emploi, poste, personne). La catégorie de « postes à exigences particulières » a été introduite pour les zones sensibles, ce qui atteste de l'existence de profils de poste particuliers. Il existe des postes définitifs et des postes provisoires. Les premiers correspondent à des affectations qui sont définitives en l'absence de mesures de carte scolaire. Les seconds correspondent à tous les besoins interstitiels à pourvoir pour assurer la continuité du service public : remplacements, vacance provisoire de poste avant mouvement. Depuis la création des postes de titulaires mobiles, un poste définitif peut correspondre à des affectations provisoires. Dans ce cas, le poste désigne un ensemble variable d'attributions ; ce qui demeure fixe dans le poste se réduit à une zone ou un territoire mais cette correspondance est parfois remise en cause dans les faits. La définition évolutive des postes de titulaires mobiles fait du poste budgétaire une réalité à dimensions variables. On parle parfois de support de poste pour désigner le financement d'emplois dont le contour est imprévisible. Le terme de travail n'est pas utilisé.

La déstabilisation de la notion de poste de travail dans les entreprises est le principal argument convoqué par les approches managériales pour substituer l'idée instrumentalisée de compétence à celle de qualification[72]. Actuellement et depuis toujours hors du cadre de l'O.S.T (organisation scientifique du travail), le travail ne peut pas être totalement prescrit, dans le système éducatif comme ailleurs. La définition décentralisée du travail suppose à la fois coordination et autonomie des salariés. Elle implique la prise au sérieux de la notion de compétence une fois réalisée une nécessaire clarification sémantique : Il ne s'agit pas des catégories du managment mais tout simplement des qualifications individuelles dont le contenu se réfère au métier ; c'est la qualification du salarié et non du poste comme la définissait P.Naville en 1956[73], elle comprend, outre la maîtrise de techniques une dimension sociale et

[72] E. Oiry ; A. d'Iribarne. (2001) « La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification », *Sociologie du travail*, 1/2001.
[73] P. Naville, 1956, *Essai sur la qualification du travail*, Rivière.

organisationnelle cernée très tôt par A.Touraine[74]. Pour les enseignants, il s'agit des compétences relationnelles dont on a pu souligner l'importance[75] mais également de la compréhension du fonctionnement de l'organisation et de la capacité à travailler à plusieurs. Nous choisissons de poursuivre la déconstruction de l'idée de compétence clarifiée dans le sens des qualifications individuelles en partant plus simplement de la notion de tâche, plus petite unité nous semble-t-il, communes aux opérations manuelles et composites, dans le double sens de ce que l'on a à faire d'une part et de la succession des actes de travail d'autre part. Nous sommes ainsi amenés à réintroduire de manière critique les notions de spécialisation et de polyvalence dont le contenu a été rigidifié dans le cadre des études sur l'univers du travail industriel.

Le travail enseignant a déjà été analysé comme un ensemble de tâches par A. Barrère (2001) et auparavant par les nombreux auteurs dont M.Tardif et C.Lessard (1999) font la synthèse. Reprenons l'analyse d'A. Barrère : l'activité enseignante se être présentée sous la formes d'une série de tâches : Préparer son travail (tâche qui peut être associée la charge mentale et affective produite par la relation d'enseignement), assurer le déroulement du travail en situation avec les élèves ou les étudiants, les évaluer et jouer son rôle dans l'établissement ou la formation. De nombreux auteurs ont analysé ces diverses composantes

L'exercice de l'enseignement sur les postes décontextualisés du système éducatif se caractérise par une sélection et un agencement particulier des tâches qui peut être considéré comme une simplification mais l'activité en présence d'un public d'élèves ou d'étudiants demeure centrale. Concernant cette activité, on retrouve un questionnement qui s'articule autour d'une double entrée et d'une alternative qui peut être un parti-pris. Les études sur « l'acte d'enseigner », mettent l'accent soit sur les qualités personnelles, la personnalité de l'enseignant, soit sur la variable « situation, contexte de classe » présentée comme représentative d'un environnement[76] (c'est l'approche écologique que nous reprenons dans le C) ci-après).

Le travail que requiert pour un enseignant l'affectation sur tel ou tel type de poste peut être analysé en termes de qualifications ou qualités individuelles : capacité à s'adapter au cadre et à l'espace de travail, capacité à définir une relation d'enseignement en fonction de sa durée et de la position que l'on occupe par rapport aux autres catégories de personnel. Le terme de qualité est général. Nous avons choisi de désigner par « qualifications » les faisceaux de

---

[74] idée énoncée dans *L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault* en 1955 et reprise récemment par J.D Reynaud , 2001, *Sociologie du travail.*

[75] A. Barrère, 2002.

[76] Comme le fait M.Durand, 1996, *L'enseignement en milieu scolaire.*PUF.

tâches étendus et de revenir à l'idée de « spécialité » pour désigner les tâches plus circonscrites. Ce sont pour nous des notions sociologiques de même nature que celles de «qualifications individuelles », résultat de la clarification précédente de l'idée de compétence. L'analyse du travail des enseignants que nous avons choisis nécessite également la prise en compte des outils de travail, ce que nous faisons en donnant une définition très large à ce terme.

L'enseignement peut être considéré comme un travail. Il se compose de tâches correspondant à des postes et affectations diverses. Il se déroule dans un cadre qui doit être en partie construit. Il suppose des qualités qui se traduisent par des qualifications individuelles ou des spécialités. L'enseignement peut être considéré comme une activité à la fois libre et contrainte. Pour cette raison, la personne au travail ne peut être appréhendée exclusivement du point de vue de l'aliénation ou de la souffrance même si cette dimension existe.

C) La personne au travail.

L'approche de l'enseignement en termes de travail ne peut faire oublier la dimension affective, relationnelle qui se trouve au centre de l'efficacité même du travail. Nous devons également tenir compte de la responsabilité importante qui incombe aux enseignants et dont nous avons rappelé le poids dans le premier chapitre. L'engagement que cette responsabilité implique pose le problème de l'intégration professionnelle mais ne supprime pas les stratégies de carrière et nous les abordons en termes de logiques d'action.

1) La relation d'enseignement

Certaines recherches sur la « relation d'enseignement » cherchent à expliquer l'efficacité de celle-ci par le biais des affects, de la qualité émotionnelle des échanges et de la dimension symbolique de la relation aux connaissances[77]. D'autres proposent des études en termes de processus, inscrites dans une tradition behaviouriste et cognitiviste ou cette efficacité est à comprendre en termes de circulation de l'information et de communication. Les outils de la psychologie (stimuli, réponses) sont alors privilégiés[78].

---

[77] Tardif, Lessard, 1999, chap. 10, p.375 : lorsque la socialisation des enseignants est réussie, ceux-ci parlent « du plaisir de faire ce métier, de sécurité émotionnelle acquise face aux élèves, du sentiment d'être à sa place, de la confiance dans les capacités propres à affronter des problèmes, à pouvoir les régler (élèves difficiles, conflits etc...), à établir des relations positives avec les collègues et l'administration. ». chap.9, p ; 344 : « pour une bonne part, le travail enseignant repose sur des émotions, des affects.... »

[78] M. Durand, 1996, qui utilise lui-même les travaux de Doyle, W, 1977 et Kounin, J.S, 1970. Il s'agit de la perspective écologique. L'enseignement est une action située, Ce point de vue « naturaliste » permet d'aborder

Pour notre recherche, nous avons privilégié les travaux qui mettent l'accent sur le déroulement de la séquence d'activité conçue comme processus pour l'étude des habiletés et des routines des remplaçants (exploitation des séquences filmées). En effet, parmi les enseignants complémentaires, la plupart doivent s'adapter à des situations variées qu'ils n'ont pas construites eux-mêmes et dont ils doivent découvrir les règles de fonctionnement. En revanche nous avons privilégié la dimension affective et symbolique pour tenter d'expliquer quels sont les effets de la reconnaissance (ou de l'absence de reconnaissance) statutaire, sur la « relation d'enseignement ».

Les qualifications individuelles observées comprennent à la fois des connaissances techniques et un processus de socialisation au travail. Ce sont ces nouveaux types d'appropriation de tous les types de savoirs que nous avons cherché à clarifier pour les populations choisies. Nous avons donc considéré les qualités des enseignants, en tant que personnes au travail. Cette notion de qualité se rapproche de l'idée de qualification entendue au sens du métier[79] (gens de peine/gens de métier) mais pour éviter l'emprise exclusive des anciens modèles nous envisageons la construction de « petits métiers » ou de « néo-métiers » dont nous décrirons les caractéristiques.

L'importance que nous accordons à la qualité de la relation d'enseignement nous oblige à considérer deux nouveaux aspects de la position professionnelle qui jouent selon nous un rôle dans la mise en place de cette relation :leur responsabilité et leur intégration professionnelle.

2) la lourde responsabilité des enseignants

Nous avons rappelé en faisant référence à Durkheim, le poids des responsabilités qui pèsent sur les enseignants eu égard à la distribution de diplômes qui symbolisent des places ou une absence de place dans la société. Dans *Education et sociologie,* Durkheim présente cette tâche difficile qui incombe à l'instituteur. Elle consiste à donner une éducation morale laïque rationaliste. L'enseignant doit être exemplaire. Il doit mener continuellement une réflexion pédagogique et celle-ci n'est pas réservée aux enseignants de l'école primaire. L'enseignement

---

l'enseignement comme un système d'interaction dans un contexte singulier. La variabilité des comportements des enseignants peut être associée à la variabilité du contexte. dans Durand, 1996, p.39.

[79] métier, place et champ de compétence explique pour les professions lettrées et indépendantes le sens de l'expression « en qualité de... ».

secondaire de par sa complexité et ses contradictions[80] nécessite également cette réflexion[81]. L'Université spécialise les enseignements et l'enseignement secondaire doit se définir par rapport à l'Université. Durkheim relativise le caractère universellement reconnu comme formateur de la culture classique tout en continuant d'affirmer l'importance pour tous d'une formation spéculative et théorique. Les différences de formations peuvent alors devenir de simples différences de degrés[82]. Pour Durkheim, la responsabilité évoquée concerne tous les niveaux du système éducatif.

La responsabilisation accrue des enseignants face à la crise de l'emploi : l'école coupable de fabriquer des chômeurs et obligation de résultats maintenue. E. Bautier (1995)[83] rappelle les conséquences de la crise de l'emploi sur le travail des enseignants, l'interrogation sur les contenus enseignés et les méthodes. Que peut-on et que doit-on enseigner ? Paradoxalement, c'est le problème du niveau des élèves et de la certification qui l'emporte sur les contenus dans la définition des stratégies scolaires. L'appétit de connaissances semble en baisse. Dans ce contexte, l'obligation de résultat imposée aux enseignants est vécue comme paradoxale. Après une période d'efficacité en termes de mobilité sociale[84], le système d'enseignement général s'est centré sur la distribution de deux types de certificats : l'excellence et les qualifications d'enseignant comme si la seule fin du système éducatif était de se reproduire en formant tous les élèves à être de futurs enseignants. L'échec de cette perspective après les années 1970 débouche sur un nouvel impératif, celui de coller aux qualifications individuelles requises par les entreprises, c'est à dire souvent des spécialités circonscrites dont on ne connaît pas la durée.

Pour certains enseignants, il peut sembler difficile de demeurer dans le centre protégé du système d'emploi alors que celui-ci est remis en cause pour l'insertion des plus jeunes. Comment « enseigner ce que l'on est »[85] si la position que l'on occupe n'a plus de légitimité pour les élèves. Tous les développements sur les grilles de compétence, les contrats pédagogiques, les projets sont un biais pour redonner une légitimité à l'action pédagogique. Le

---

[80] Il s'agit surtout des contradictions entre l'enseignement générale et les fondements d'un enseignement spécial ou moderne plus directement destiné à former les membres de diverses professions. *L'évolution pédagogique en France*. p. 361-362.

[81] *Education et sociologie* p. 117.

[82] *L'évolution pédagogique en France* , p.363.

[83] *Travailler en banlieue.*

[84] A. Prost, 1968, p. 326 : « de 1880 à 1930, la stratification sociale se projette dans le système éducatif, l'inégalité des filières répond à celles des classes sociales. Le même auteur dira plus tard (Post, A. 1986), que l'enseignement s'est véritablement démocratisé en France entre 1945 et 1965.

[85]

choix d'une carrière plus aléatoire est une autre réponse possible, pour des raisons de confort ou pour des raisons de cohérence personnelle.

La responsabilité qui incombe aux enseignants est devenue paradoxale.

3) La nécessaire mais insuffisante intégration professionnelle

A l'époque de Durkheim, l'enseignant idéal peut apparaître comme une figure emblématique d'une division harmonieuse du travail[86]. Pris comme les autres dans la solidarité organique, l'enseignant est à la fois seul dans sa classe et en relation avec le reste de la société. *« ce n'est pas du dehors que le maître peut tenir son autorité, c'est de lui-même ; elle ne peut lui venir que d'une foi intérieure, il faut qu'il croit...à la grandeur de sa tâche...*comme le prêtre...*il est l'organe d'une grande personne morale qui le dépasse : c'est la société. »*[87]. Le travail de l'enseignant n'est pas présenté comme un travail contraint mais comme une haute mission qui se trouve au cœur de l'œuvre commune de construction du lien social. Il échappe ainsi aux formes anormales de la division du travail.

Durkheim fait de l'intégration professionnelle et de la consistance des groupes professionnels un des principaux éléments de cohésion dans la division du travail social. Pour les enseignants aussi, l'intégration professionnelle est au cœur de l'efficacité pédagogique et cette efficacité est requise pour assurer la persistance du lien social. Cependant, l'histoire des différents segments de la profession enseignante montre que cette intégration est une sorte d'exception propre à certaines périodes. L'enseignement secondaire ne constitue à aucun moment un groupe professionnel intégré. Cet idéal n'a connu d'illustration véritable que dans des périodes déterminées de l'histoire : l'enseignement primaire lors de la construction de l'école de la troisième république, l'enseignement secondaire, d'une part dans l'entre deux-guerre (système éducatif structuré de manière analogue à la société) et de 1945 à 1965 (accompagnement de la mobilité sociale, du développement des classes moyennes, reproduction élargie du système éducatif), l'enseignement supérieur, dont le recrutement est resté relativement fermé jusqu'aux années 1950.

L'intégration professionnelle des enseignants est plus symbolique que réelle. De plus, aujourd'hui, l'unité structurelle de l'école se défait avec la territorialisation des problèmes

---

[86] Le paradigme national en sociologie du travail pose comme principe l'harmonie par l'intégration, dans A. Tripier, 1992, *Du travail à l'emploi.*

[87] E. Durkheim, 1922, *Education et sociologie,* p. 67-68.

scolaires. Le travail collectif présent sous diverses formes dans les écoles et à l'Université est insuffisant dans les collèges et lycées ou l'expérience professionnelle est longtemps restée solitaire. Les sentiments d'insatisfaction se font sentir comme les défauts d'intégration professionnelle. Nous faisons également l'hypothèse que l'absence d'intégration peut faire l'objet d'un choix. En acceptant une position satellite, certains enseignants complémentaires ne cherchent-ils pas à construire une indépendance et une autonomie professionnelle ?

La socialisation professionnelle des enseignants a fait l'objet d'une analyse sociologique récente. Ces travaux ont produit des typologies de trajectoires et de modèles d'identification[88]. Les modèles d'identification permettent de comprendre comment les trajectoires individuelles peuvent converger vers un destin partagé. Ils permettent également d'analyser la crise des identités des enseignants face à une extension de la définition que l'on peut donner de leurs compétences (rapport Bancel) et une volonté d'instrumentaliser économiquement l'éducation.

Pour les enseignants complémentaires nous recherchons la cohérence de trajectoires spécifiques et de nouvelles images du métier construites dans la distance par rapport aux modèles précédemment évoqués. Les espaces et modalités de cette socialisation sont à la fois communs à tous les enseignants (espace et situation de travail, établissement, activité syndicale) et spécifiques aux situations que nous avons retenues (territoire assez large, situations de décalage professionnel, interventions limitées, réseaux informels). A la dimension bureaucratique de la carrière s'ajoutent les éléments subjectifs qui donnent sens à la trajectoire.

L'enseignant au travail est soumis à des injonctions parfois vécues comme paradoxales. Un certain nombre d'entre eux cherchent à se protéger ou à échapper à cet excès d'exigence ; les enseignants complémentaires ayant choisi leur situation sont dans ce cas.

L'expérience professionnelle des enseignants peut être appréhendée à travers l'emploi, le travail et la personne qui construit la relation pédagogique. Pour les enseignants complémentaires qui ont retenu notre attention, cette expérience professionnelle présente des spécificités dont nous cherchons à rendre compte en définissant le contour des emplois occupés, les profils de postes à dimensions variables et des formes originales de socialisation et d'intégration professionnelle.

[88] On peut consulter sur ce sujet les travaux de L. Demailly, 1991 et ceux de M. Hirschhorn, 1993.

Voyons à présent selon quelles logiques les enseignants complémentaires sont susceptibles de faire ces choix particuliers de poste ou de carrière.

4) Les logiques d'action et les stratégies

Partant de l'hypothèse que les enseignants disposent d'une marge de liberté pour conduire leur carrière, nous avons choisi trois populations qui se caractérisent par des choix de carrière ou des modes d'adaptation spécifiques à des situations marginales. Les enseignants complémentaires que sont les titulaires mobiles des écoles collèges et lycées et les Pr.Ag et Pr.Ce à l'Université ont choisi leur poste ou se sont installés durablement dans une situation qui a pu leur être imposée au départ. Ils ont ensuite construit, individuellement et collectivement des qualités, particulières elles aussi, celles des métiers de l'enseignement complémentaire (2ème partie). Ils connaissent des formes de socialisation et d'intégration professionnelle originales qui débouchent sur de nouvelles formes de culture enseignante.

Les logiques d'action interviennent par conséquent à divers moments : On distinguera les raisons du choix et les logiques à l'œuvre dans l'adaptation à l'enseignement complémentaire et aux postes décontextualisés. Nous avons pu distinguer les logiques instrumentales à court terme des logiques de carrière à plus long terme qui prennent l'allure de stratégies. Nous avons tenu compte des logiques privées, liées aux variables déterminant la situation familiale et du croisement entre ces logiques privées et les précédentes. L'âge, le sexe, la situation privée et le moment de la carrière interviennent alors comme des variables explicatives des choix.

a) Les logiques instrumentales : réduire l'écart entre le coût et les avantages du travail

Il s'agit du rapport entre l'emploi et sa rémunération. Les enseignants comme tous les salariés comparent les avantages prévus par la grille des traitements dont dépend leur situation et la réalité du travail qui leur est demandé. Ces rémunérations peuvent être plus ou moins individualisées par le biais des indemnités spécifiques à certaine missions. Les enseignants peuvent chercher à améliorer leur revenu ou à alléger et simplifier leur travail en vertu de cette logique instrumentale à court terme.

b) Les logiques professionnelles et les stratégies de carrière

Il s'agit du rapport entre l'emploi, le travail et la satisfaction globale apportée. La mobilité la gestion de l'expérience et l'autonomie professionnelle sont les principaux enjeux de ces logiques.

Par rapport à l'organisation de la mobilité professionnelle et géographique nous avons rappelé les principales caractéristiques, les enseignants cherchent à se procurer des ressources pour maîtriser ou du moins orienter cette mobilité . Il s'agit des points de barème mais également des contacts pris ou de la construction de qualifications particulières susceptibles de correspondre à certains profils de poste. Valoriser une aptitude sous utilisée, profiter des opportunités de déplacement sont des aspects de cette logique. Visiter le territoire avant de s'établir dans un établissement, changer de segment professionnel sont deux autres façons de gérer le rapport entre la mobilité et la satisfaction attendue du poste.

Par rapport au contrôle formel (inspection) et informel (collègues, parents) qui caractérise ce métier, les enseignants cherchent éventuellement à s'en affranchir. Elargir l'espace professionnel, changer fréquemment de lieu de travail, se mettre à l'écart dans une unité satellite, peuvent être des manières d'échapper à un contrôle pourtant considéré comme épisodique ou insuffisant.

c) Les logiques privées et leur articulation avec les logiques professionnelles

Il s'agit du rapport entre l'ensemble des opportunités et contraintes professionnelles et la vie privée de la personne. Par rapport aux modèles du métier d'enseignant, anciens et rénovés, les enseignants recherchent une forme d'équilibre entre ces deux sphères de leur vie sociale. L'ancien modèle peut être résumé par l'idée de sacerdoce, la vie privée n'y a pas de place. Les nouveaux modèles du salariat tendent à se construire autour d'une sorte de porosité entre les plans personnel et professionnel[89].

[89] Cette idée est présente dans un certain nombre de travaux récents, notamment R. Castel et C. Harroche, 2000. *Propriété privée propriété sociale.* p. 152 : « ...les relations de l'individuel et du collectif ont profondément changé. Il est moins possible que jamais d'établir des distinctions stricte entre l'individu et le social, le privé et le public. Mais cela ne signifie pas pour autant que ces distinctions n'aient plus de sens. Ce dont il faudrait rendre compte ici, c'est la manière dont l'individu « privé » est profondément socialisé par les dispositifs publics, en fait par le déploiement de l'Etat social : le statut de l'individu contemporain est indissociable de sa socialisation dans un espace public traversé de régulations étatiques....La privatisation de l'individu contemporain est l'aboutissement d'un long processus de civilisation ».

Les enseignants comme tous les salariés peuvent chercher à garantir le clivage entre leur vie professionnelle et leur vie privée ; ils peuvent à l'inverse chercher à mettre en cohérence ces deux mondes. Les variables pertinentes ici sont le sexe et la situation de famille.

Au delà des concepts d'emploi et de travail, l'expérience professionnelle relève d'une dimension subjective où la relation d'enseignement et la responsabilité comptent autant que l'intégration et les stratégies professionnelles de carrière. Le cadre d'analyse que nous proposons s'appuie comme on vient de le voir sur la sociologie des organisations et la sociologie du travail. Ce cadre va nous permettre de dessiner les contours de l'objet, d'appréhender les métiers et la socialisation professionnelle des enseignants complémentaires en tenant compte de l'emprise des contraintes et des opportunités de l'organisation professionnelle. Nous utilisons les dimensions retenues pour analyser l'expérience professionnelle dans la construction des types idéaux de l'enseignant à chaque niveau du système éducatif et par oppositions pertinentes, la définition des enseignants complémentaires que nous proposons (chap. III de cette 1ère partie).

L'approche en termes de systèmes d'action nous permettra de comprendre le fonctionnement des dispositifs mis en place pour assurer les compléments d'enseignement. Les logiques d'action expliquent les attentes, les choix et les stratégies des enseignants complémentaires. Les principaux concepts utilisés pour appréhender les métiers de l'enseignement complémentaire sont la notion de tâche entendue au double sens d'une tâche prescrite et d'une suite d'actes rendus nécessaire par le déroulement d'un processus de travail et la notion de faisceau de tâches que nous spécifions en spécialités, qualifications et formes de polyvalence.

Les spécialités correspondent à des tâches circonscrites. Elles peuvent désigner des petits métiers correspondant à des fonctions interstitielles et des qualifications individuelles non transférables. Elles peuvent à l'opposé désigner une forme d'expertise transférable. Les qualifications et qualités individuelles correspondent à un faisceau de tâches complémentaires plus étendu. Plusieurs formes de polyvalence peuvent être distinguées. Ce terme peut aussi bien désigner une forme d'expertise qu'un ensemble de tâches indifférenciées bien que distinctes, les différences n'étant pas reconnues ou explicitées.

Nous retenons également le concept de rôle professionnel au sens que lui donnent les interactionnistes. Ce concept associe les trois dimensions de la qualification (emploi, travail,

personne) à la place occupée dans la division du travail et les concepts de mandat et de licence (Hughes) qui permettent de spécifier le concept de rôle.

Les principaux outils d'analyse de l'intégration et la socialisation professionnelle des enseignants complémentaires sont empruntés à la théorie de la construction des identités professionnelles. On peut retenir pour une analyse systématique des trajectoires d'enseignants, les principaux éléments de la théorie de la construction de l'identité professionnelle de C. Dubar (1991)[90] en tenant compte des dernières analyses de la crise des identités. (Dubar 2000)[91]. Parmi ces éléments retenons le double processus de construction, biographique et relationnel, l'importance des transactions déterminantes avec des autrui significatifs, la nature des liens sociaux tissés (plus ou moins forts) et les diverses modalités des échanges au travail (action sur les choses ou agir communicationnel[92]). Nous nous servons également de la typologie proposée par S. Paugam (2000)[93] pour cerner l'expérience des salariés précaires. La notion de carrière est reprise dans le sens large que lui donnent les interactionnistes.

Nos principales hypothèses sont les suivantes : Il existe de nouvelles formes de précarisation professionnelle aux marges du système éducatif. Il existe dans ces segments des formes paradoxales de mobilité professionnelles, qualifiantes ou disqualifiantes. La confrontation entre les qualifications certifiées et les qualités individuelles, dans le cadre du jeu professionnel produit une bipolarisation des groupes étudiés. Selon l'emprise exercée par les catégories correspondant aux qualifications certifiées, nous distinguerons dans notre population plusieurs formes de socialisation et d'intégration professionnelle. Nous verrons que les configurations produites aux marges du système éducatif se caractérisent également par l'ambiguïté des positions professionnelles et des rapports de domination (3ème partie).

Nous somme à présent en mesure de définir le type idéal de l'enseignant à chaque niveau du système éducatif et, en contrepoint, celui de l'enseignant complémentaire.

---

[90] *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.*

[91] *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.*

[92] L'agir communicationnel est un concept proposé par J. Habermas et repris par C. Dubar dans la théorie de l'identité sociale.

[93] *Le salarié de la précarité.*

Chapitre III - L'enseignant et sa doublure[1].

Nous avons justifié le choix d'étudier les enseignants complémentaires, du point de vue théorique et méthodologique. Nous allons préciser ici ce que nous entendons par là, en situant ces enseignants relativement aux enseignants en titre, c'est à dire ceux qui exercent leur métier dans le cadre des situations ordinaires les plus fréquentes à chaque niveau du système éducatif. Nous procédons par oppositions pertinentes en reprenant les différents niveaux d'analyse que sont l'emploi et les attributions, le type de poste avec le cadre de travail et la personne devant sa tâche, les relations au travail et la gestion de sa carrière.

Il faut partir des caractéristiques de l'activité enseignante aux différents niveaux du système éducatif, des modèles culturels et des formes classiques de valorisation professionnelle. Etant donnée la grande diversité des situations et des trajectoires évoquée dès le début, nous allons tracer des types simplifiés, réduits à quelques traits saillants, une esquisse construite à partir des recherches approfondies qui ont été réalisées sur les enseignants saisis séparément par catégories représentatives de chaque niveau du système éducatif. Ces types ne correspondent pas à des ensembles de personnes ni à des populations mais à des modèles historiquement construits.

Comment caractériser trois figures types de l'enseignant, à l'école, dans le second degré et à l'Université ? Qui est enseignant complémentaire dans chacun de ces trois cas ? En quoi les exemples que nous avons retenus correspondent à des oppositions pertinentes du point de vue des conditions objectives d'exercice et de l'expérience professionnelle ? Nous utilisons pour chaque type, la grille d'analyse de l'expérience professionnelle proposée dans le chapitre précédent, en l'adaptant à chaque catégorie. Nous ne présentons pas en détail les textes officiels qui seront analysés de façon systématique dans la deuxième partie.

---

[1] ce terme utilisé par L. Boltanski et E. Chiappello dans *le nouvel esprit du capitalisme*, 1999, désigne une nouvelle forme de rapport social d'exploitation et de domination propre à la société en réseau. Nous précisons plus loin (troisième partie) la portée de cet emprunt.

Dans les écoles.

1 L'institutrice en poste fixe, sa classe et sa carrière

Le taux très élevé de féminisation autorise à choisir le féminin[2] pour désigner l'enseignante des écoles. 73 % des instituteurs et professeurs d'écoles sont des femmes dans les écoles élémentaires ; 93,5 % dans les écoles maternelles. Ce ne fut pas toujours le cas, dans les écoles élémentaires en tout cas. La part des femmes parmi les instituteurs(trices) étaient de 64,2 % en 1950-1951 et de 67,1 % en 1978-1979.[3] La féminisation s'est accentuée depuis et constitue un trait culturel du groupe qui a des implications sur l'organisation du travail[4] et l'expérience professionnelle des enseignants dans les écoles.

L'image de métier féminin s'est affirmée dans l'après-guerre, elle est associée aux caractéristiques objectives du groupe et résume un certain nombre de traits spécifiques de la profession. La féminisation et la dévalorisation provisoire du statut social des instituteurs(trices) est une réalité sociologique liée aux formes de développement industriel et urbain que la France a connu à ce moment là. L'ancienne figure de l'instituteur notable républicain, de la France rurale, qui s'était elle-même substituée à celle du pauvre hère du début du XIX^{ème} siècle, laisse la place à celle du praticien pédagogue, homme et de plus en plus souvent femme, dont le savoir est parfois concurrencé par celui des parents et diffusé dans la presse sur l'éducation. La création du statut de professeur des écoles (1989) s'est accompagnée de la revalorisation d'un métier pourtant principalement féminin et d'une évolution du recrutement social de candidats issus de plus en plus souvent des classes moyennes (Vallet & Degenne (2000))[5]. Il s'agit d'un exemple intéressant où se croisent les déterminations relatives de classe sociale et de sexe et où s'affirme une indépendance

---

[2] bien que les héros contemporains de l'enseignement soient incarnés au cinéma par des hommes. Il faudrait s'interroger sur cette représentation peut être tournée vers le passé.

[3] J.M Chapoulie, op.cit. 1987.

[4] La féminisation est une des raisons du développement du temps partiel depuis 1970 et de la mise en place de « duo pédagogiques » P. Perrenoud, 1993, pour la prise en charge d'une classe.

professionnelle garantie par une organisation pédagogique, administrative et syndicale vigilante quant au respect des règles et au maintien de la définition des services.

L'importance de « la classe » comme repère de l'activité, constitue selon nous le second trait. Une classe est à la fois un groupe d'élèves dont on a la responsabilité, un espace d'autonomie et de contraintes et une unité de temps[6]. L'enseignant(e) des écoles est le plus souvent une femme, en relation avec des enfants et des adultes, à l'intérieur et à l'extérieur d'un cadre privilégié qui est sa classe. Le caractère central de la classe permet de sélectionner les traits communs aux enseignants des écoles, qu'il s'agisse de leurs attributions, du cadre, des conditions et des relations de travail.

L'étude des carrières types des enseignantes suppose en revanche l'ouverture de l'horizon professionnel. Nous retiendrons ici le résultat des recherches menées en France et à l'étranger en repartant de l'article d' H. Becker[7].

A) Attributions, cadre et conditions de travail

Comme espace et comme groupe, la classe est une forme d'organisation qui résulte à la fois de la tradition de l'enseignement simultané pratiqué par les frères des congrégations[8] et d'une réflexion sur la discipline et l'adaptation du mobilier aux élèves selon leur âge. L'idée de placer dans un même espace un groupe d'élèves est donc ancienne mais les modalités de cette organisation ont évolué. Dans les écoles, un groupe d'élèves est généralement « installé » pour une année dans une salle de classe.

1) La classe, groupe d'élèves

La classe désigne avant tout un groupe d'enfants. Ce regroupement obéit ou déroge à des règles de construction conformes ou non aux idéaux égalitaires de l'école républicaine. La composition des classes, leur degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité nourrit la plainte ou l'enthousiasme professionnel ainsi que les réflexions sur l'efficacité des pratiques

---

[5] « l'origine sociale de enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Evolution entre 1964 et 1997 » *Education et formations* n° 56, 2000.

[6] comme en atteste les expressions « préparer sa classe », « faire classe « de plus en plus souvent remplacée aujourd'hui par l'expression plus technique « séquence d'activité ».

[7] H. Becker 1951 *« rôle & career problems of the Chicago public school teacher »*, dissertation of sociology, University of Chicago.

[8] A.Prost, 1968

pédagogiques[9]. A l'école maternelle et élémentaire, une seule enseignante, dans la plupart des cas prend en charge une division d'élèves[10]. Elle en a la responsabilité totale et non seulement pédagogique. La classe porte le nom de cette enseignante. Le groupe classe « appartient » d'une certaine manière à cette personne. Avoir sa classe, c'est avoir ses élèves. Vouloir suivre sa classe, c'est ne pas souhaiter en perdre le contrôle et récolter les gratifications visibles d'un travail et d'un engagement personnel, souhaiter mesurer ce travail et suivre les acquisitions.

2) La classe comme espace et comme cadre temporel

La classe est le lieu d'exercice du métier d'instituteur mais dans le contexte des villages, les classes peu nombreuses ou les classes uniques se confondaient parfois avec l'école, véritable espace de travail pour les nombreux instituteurs directeurs d'école. Des groupes scolaires sont apparus dans les zones en urbanisation rapide, dès le début des années soixantes. Dans ces établissements plus vastes, la salle de classe est devenue l'unité pertinente pour saisir l'activité pédagogique. Les salles de classe sont attribuées à l'année aux enseignants titulaires de leur poste. L'occupation d'une même salle peut durer plusieurs années si on ne change pas de niveau d'enseignement. L'enseignante est maître à bord entre ces quatre murs qui délimitent son indépendance professionnelle.

Les formes d'organisation matérielle de l'espace-classe ont évolué et ont pu combiner les objectifs de dressage, de contrainte normative et la nécessité de proposer aux élèves un environnement qui leur convienne. La volonté de fixer les élèves à leur place s'est traduite par un décor et une forme de mobilier peu modulable ; la réflexion des rénovateurs de l'école maternelle, parmi lesquels P. Kergomard[11], a permis d'adapter la taille et le type de mobilier à des enfants jeunes, les réflexions ultérieures sur les différentes formes de pédagogie et le rapport de l'école au monde extérieur ont débouché sur la remise en cause des formes rigides d'organisation de l'espace scolaire qui prévalaient encore dans les années cinquantes.

La classe désigne également une unité de temps dans le sens ou peuvent s'entendre les expressions : « préparer la classe » ou « faire classe ». Ces expressions désignent à la fois la préparation matérielle et l'anticipation du déroulement d'une activité dans le temps. Il s'agit d'une activité désignant un processus pris dans diverses unités de temps (la séquence, la demi-

[9] R. Sirota, 1993.

[10] les expériences réalisées à Genève et décrites par P.Perrenoud.(1993, p.31), ne remettent pas en cause, selon l'auteur le schéma « un maître/ une classe ».

journée, la journée). Ce cadre permet de structurer la temporalité, hachée, faite d'interruptions, qui caractérise l'activité avec les jeunes enfants. A. Hargreaves[12] (1994) oppose à juste titre le cadre temporel « monochrone » de la conférence (occidental, principalement masculin), et la culture « polychrone » (latine, principalement féminine) des institutrices. Le temps de l'enseignement aux enfants est discontinu, fait de disponibilité autant que de réalisations tangibles. La classe est le cadre spatio-temporel de cette activité.

Espace semi-privé dans un lieu public, le cadre de la classe abrite une relation privilégiée, bien ou mal vécue, un sentiment d'appropriation du lieu et des personnes qui l'occupent. C'est, dans ce métier difficile de prime éducation, le principal outil de travail.

3) La classe comme outil de travail

A la manière du salon bourgeois[13], l'organisation de la classe est une invitation, voire une contrainte à contenir ses gestes, à réduire le mouvement, notamment lorsqu'on revient de l'extérieur, de la cour. Il s'agit surtout d'un outil pour ritualiser le quotidien à l'école, opposer des règles de conduite à la liberté physique des élèves.

L'espace et ce qu'il contient : mobilier, matériel, outils pédagogiques constituent un « mode de coordination de l'action relativement efficace » (Derouet 2000)[14]. Il s'agit d'une délégation de l'ordre aux objets. Une procédure de stabilisation qui tend à perpétuer l'ordre une fois qu'il a été négocié, s'il a été négocié. Plusieurs formes se sont succédées au cours du temps et la configuration des salles de classes est là pour en attester. Le type de disposition des tables, la place du tableau, du bureau, la présence ou l'absence d'estrade, l'aménagements de coins (lecture, jeu, dessin....) signifie l'ordre négocié à un moment donné (ou son absence). J.L Derouet parle de la « paix des objets » pour désigner cette capacité des choses socialement construites, disposées et utilisées, à ordonner et coordonner l'action et les interactions.

---

[11] E.Plaisance, 1986.

[12] A. Hargreaves, 1994, p.102-103. propose un tableau adapté de l'ouvrage de Hall, E.T (1984) *The Dance of Life.* où s'opposent les caractéristiques des cadres temporels monochrones et polychrones. Parmi ces oppositions, et qui s'ajoutent à celles que nos rapportons dans le développement : faire une seule chose à la fois/faire plusieurs choses en même temps ; faible sensibilité au contexte/forte sensibilité au contexte ; sphère officielle des affaires et des professions/sphère informelle et domestique ; grandes organisations/petites organisations.

[13] B. Le Wita, 1988 ; « comment devient-on Laure ? » dans *Ni vue, ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris, eds de la MSH. Chap III, pp.71-110.

[14] *L'école dans plusieurs mondes.*(2000).

Cette paix relative des objets et par les objets se traduit par une contrainte sur les corps. Il n'y a rien de commun sans doute entre la discipline des années 1950 et la régulation plus souple assurée aujourd'hui dans les écoles. Dans l'ouvrage de J. Chobeaux (1988) l'ensemble de l'espace scolaire est présenté comme coercitif. La position assise, droite, non naturelle, et l'interdiction du mouvement sont mal supportées par les élèves. Il n'en demeure pas moins que la contrainte sur les corps, du reste dénoncée[15], est le prix de cette paix relative.

La classe en tant qu'agencement spatial est un outil de travail au service de routines[16]. Les enseignantes en poste fixe apportent beaucoup de soin à cet aménagement, condition d'une ritualisation qu'elles mettent au service de l'éducation et de la transmission de savoirs et d'information. Le choix d'une classe, en tant que salle et groupe d'élève et le mode d'attribution des classes dans une école est un aspect essentiel de la division du travail. La situation de ces espaces centraux ou excentrés détermine une partie des enjeux professionnels dans une école.

La classe est le principal outil de travail sans les écoles ; ce n'est certes pas le seul. L'établissement et son projet, le travail d'équipe et de coopération qui se développe, sont les aspects les plus importants d'une culture scolaire plus ouverte (P.Perrenoud 1993)[17], mais on déplore souvent que ces fonctionnements demeurent insuffisamment développés ou trop formels.

B) La personne au travail

1) La nature du travail

La majorité des enseignants du premier degré voit dans une heure de classe un travail nettement plus éprouvant et fatigant qu'une heure de travail de bureau. D'une manière générale la pénibilité du travail trouve son origine avant tout dans la difficulté de soutenir l'attention des élèves et dans la turbulence qui en résulte. Dans le premier degré, la pénibilité de l'activité d'enseignement est inversement proportionnelle à l'âge des enfants et au degré

[15] J.Chobeaux, 1993, *Les corps clandestins*. p.111. « il faut se tenir droit et immobile, éviter les gesticulations, se tenir face à son interlocuteur et centrer son attention sur lui. ».

[16] D'une manière générale, les routines désignent les savoirs implicites et permettent de faire l'économie des modes d'emploi, des recettes (B.Conein, 1998). Dans l'enseignement, les routines comportementales désignent « les plans intériorisés par l'expérience, automatisés. Elles libèrent l'attention de l'enseignant et lui permettent de mobiliser sa réflexion sur la correspondance des plans aux attentes des élèves » (F.V Tochon 1993).

[17] l'auteur cite p.30 et 31, l'activité des maîtres de disciplines spéciales, le travail en équipe ou en duo, la rotation des généralistes non titulaires.

d'homogénéité de la classe : elle est de ce fait plus sensible en maternelle, en raison de l'agitation des jeunes enfants, et dans les classes à niveaux multiples du primaire, compte tenu des difficultés à gérer l'hétérogénéité du groupe d'élève[18]

L'enseignante des écoles travaille aux côtés de collègues, avec et sur[19] les enfants qui sont ses élèves.

Son travail peut être considéré comme celui d'un praticien réflexif (A.D Schön 1994)[20] mais cela n'est pas spécifique de l'enseignement dans les écoles. Ce qui est plus caractéristique est la place occupée par la préparation matérielle et située des séquences d'activité. Parmi les tâches de l'institutrice, l'éducation des enfants est associée voire imbriquée aux apprentissages. En France, les tâches d'évaluation se sont alourdies depuis l'introduction des grilles de compétences ; quand à l'orientation elle ne fait pas explicitement partie des missions de l'école élémentaire. La concertation avec les collègues est vivement conseillée dans le cadre des projets d'école.

2) Les relations au travail

Les relations qui se construisent entre l'enseignante unique et « sa classe », sur une année au moins, supposent un investissement de taille. Pour les institutrices en poste fixe, il s'agit la plupart du temps de la meilleure situation, une aventure annuelle souhaitée[21]. L'expérience permet d'appréhender cette aventure avec les repères cycliques du rythme scolaire. Pour le meilleur comme pour le pire, on s'engage ensemble pour une durée assez longue. Ces relations constituent la dimension humaine de la classe.

Pour E. Durkheim[22] une classe devait être appréhendée comme une petite société. En France, celle-ci est pourtant restée fermée au regard sociologique pendant longtemps et R. Sirota (1988) présente cet objet comme un ensemble désespérément vide ou désespérément plein. Toute la situation scolaire et le processus de scolarisation sont résumés dans la classe mais l'observation des professionnels est demeurée décevante jusqu'au moment où l'analyse

---

[18] B. Maresca, 1995, « enseignants dans les écoles », Les dossiers d'éducation et formations n°51 janv. CREDOC- M.C Abboui, 1997, « enquête internationale sur le fonctionnement des écoles élémentaires, chap : les classes et la façon dont les enseignants s'organisent », Les dossiers d'éducation et formations, dossiers n° 85, Mai.

[19] Hughes, 1958, *Men and their work* , rappelle que dans tous les métiers, on travaille avec, et sur les usagers.

[20] On peut se reporter également à la synthèse de R. Bourdoncle 1991 et 1993 sur les diverses conceptions du métier d'enseignant.

[21] On peut se rapporter aux ouvrages D'I.Berger, 1964 et 1979.

sociologique en a proposé une autre lecture. A la fin des années 1950, la classe se construit comme objet de la sociologie de l'éducation à partir des apports de la sociologie anglaise et américaine. On passera pour cet objet, de la boîte noire fermée, au propre et au figuré, à la « dissection de la familiarité » qui se joue dans ces espaces cachés. Le fruit des études interactionnistes a été mis à profit (ordre social, produit d'une improvisation réglée et de régularité dans les interactions, curriculum caché, effet d'attente). Une micro sociologie de la classe se développe cependant en France depuis le début des années 1980 et relève le défit qui consiste à « sociologiser » la pédagogie et la didactique. Les pratiques pédagogiques sont considérées comme la concrétisation d'un rapport social dans les travaux de L.Demailly, de J.L Derouet et de P.Perrenoud[23]. Nous utilisons leurs résultats afin de poser la question de l'impact de la reconnaissance statutaire et du positionnement professionnel de l'enseignant sur la relation pédagogique.

Le groupe classe et le cadre de la classe caractérisent l'expérience professionnelle de l'enseignante en poste fixe dans une école.

Quelles sont à présent les formes les plus connues de valorisation professionnelle des institutrices ? La carrière des enseignants a fait l'objet d'études sociologiques. Plusieurs trajectoires types se dégagent de ces travaux.

C) Le mode classique de valorisation de la carrière

H. Becker, dans un article célèbre de 1951 analyse la carrière des institutrices de Chicago. Dans le sens large donné par cette auteur à la notion de carrière et partant du constat qu'il n'y a pas dans ce cas de mobilité verticale au sens d'une véritable promotion professionnelle interne au métier, il met en évidence deux modèles de carrière horizontale[24].

---

[22] *Education et Sociologie*

[23] L. Demailly étudie la production sociale des pratiques pédagogiques et distingue les types d'enseignants mais son étude porte sur le collège : les libertaires classiques, libéraux, défenseurs des normes, pédagogues militants, intellectuels modernes et porteurs de la tradition républicaine constituent des types qui pourrait dans certaines limites être transposés à l'école. Les travaux de Derouet portent sur les univers de justice mais apportent beaucoup sur la classe comme cadre de l'action pédagogique et le rôle des objets dans le maintien de l'ordre. Ceux de Perrenoud reposent sur le concept d'habitus professionnel.

[24] des précautions sont à prendre dans l'utilisation de cette analyse : il s'agit du système américain et d'un contexte ancien (1951).

1) Les carrières horizontales

Dans le premier modèle, la mobilité consiste à rechercher un établissement dans lequel sont minimisés les problèmes de discipline, de niveau et d'éducation des élèves. Dans le contexte américain de Chicago en 1950[25], les difficultés en classe dépendent pour les enseignantes des écoles, de l'appartenance des enfants à un milieu social donné. Les entretiens réalisés dans le cadre de l'étude de H.Becker, révèlent chez les institutrices des représentations structurées autour de trois groupes sociaux : en bas ce que la sociologie de L. Warner[26] nomme « inférieure-inférieure » et « supérieure-inférieure », incluant les noirs. En haut ce qui équivaut aux classes moyennes supérieures et un milieu intermédiaire comprenant les fractions inférieures des couches moyennes et une partie des couches populaires les moins défavorisées. Les enseignantes distinguent trois types de problèmes différents dans leur rapport avec les enfants : la possibilité d'enseigner des contenus, la question de la discipline et l'« acceptabilité morale ». Relativement à ces trois types de difficultés, la culture du groupe central semble correspondre à ce que P.Bourdieu identifie comme « une bonne volonté culturelle », agréable pour des enseignantes à la recherche d'élèves perfectibles. Les deux groupes extrêmes ont en commun un relâchement moral, un manque de respect qui remet en cause la mission d'enseignement. Cette congruence entre « une bonne volonté culturelle » et le modèle d'une enseignante prête à s'impliquer dans l'accompagnement des enfants qui suivront une trajectoire analogue à la sienne peut être considérée comme une norme de carrière pour les enseignants. Par rapport à cette norme, des déviations sont possibles. Ce modèle correspond toujours à certaines formes de valorisation professionnelle dans le contexte français. Enseigner dans une « bonne école »[27] correspond à l'aspiration des enseignantes. Celles qui sont chevronnées et reconnues par les inspecteurs peuvent raisonnablement y prétendre . Ajoutons à ce titre que la gestion de l'expérience professionnelle des enseignants est une gestion très administrative qui a des effets pervers dans le sens où les enseignants expérimentés peuvent progressivement se rapprocher des établissements et des territoires, qui requièrent peut être moins de « métier » que ceux habituellement réservés aux débutants.

---

[25] Nous faisons référence à l'article de H.S.Becker, 1951 (1980) *Rôle and career problems of the Chicago public school teacher,* Dissertation in Sociology, University of Chicago, Arno Press.

[26] Les analyses de L .Warner sur la stratification sociale proposaient ce type de classification mais le résultat a été obtenu par le biais d'un « jury de prestige ». Ici il s'agit plutôt «d'acceptabilité morale ».

[27] ce qui ne signifie pas ici « école d'excellence ». La question des filières d'excellence se pose avec plus d'acuité dans le secondaire. Pour l'enseignement élémentaire, il faudrait faire intervenir l'enseignement privé, ce qui dépasse cette étude.

Une des déviations identifiée par Becker lui-même consiste à poursuivre sa carrière dans les établissements des « bas quartiers »[28]. C'est le second modèle qui décrit la trajectoire des enseignantes s'adaptant aux publics difficiles. Dans l'article de H.Becker, on comprend que ces enseignantes ont trouvé les techniques spécifiques pour la gestion des élèves en difficulté. Elles se sont qualifiées dans une forme d'enseignement, selon la logique de l'engagement[29]. Une mutation auprès d'un autre public les déconcerterait. A la faveur d'une expérience prolongée dans un établissement « des bas quartiers », un certain nombre de changements interviennent chez l'enseignante, donne un tour radical à sa carrière en l'attachant à cet établissement (ou à ce type d'établissement). Trois éléments principaux caractérisent ce changement . L'enseignante s'habitue aux élèves difficiles et comprend leurs comportements en même temps qu'évoluent ses représentations. Elle s'inscrit peu à peu dans l'échelle de prestige et le système de relations informelles de son établissement, en retire du prestige par rapport à ses collègues et de l'autorité par rapport aux élèves. Ce bénéfice que résume en partie la « réputation » assure la discipline auprès des élèves, c'est une sorte d'investissement non transférable à un autre établissement. On trouve ici l'idée aujourd'hui admise que l'enseignement en REP est un métier différent et qu'il existe des carrières spécifiques pour les enseignants en zones difficiles. (Van Zanten, 1999)[30]. Dans ces contextes, ce sont souvent les élèves qui « fabriquent » l'enseignante. Celle-ci se forge peu à peu une identité professionnelle associée à un « fonctionnement éthique contextualisé »[31]. On peut considérer qu'il s'agit d'une déviation par rapport au modèle précédent. La norme de la « bonne volonté culturelle » est abandonnée au profit d'une autre culture et d'un engagement inédit.

---

[28] c'est moi qui traduit, le terme serait considéré comme «politiquement incorrect » aujourd'hui en France.

[29] « process of adjustement to the « slum » school situation » dans Becker, 1951, op. cit.p.473.

[30] A. Van Zanten, 1999, « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles » in *Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives.* coordonné par J. Bourdon et C. Thélot. Paris CNRS éditions.

[31] A. Van Zanten, 2000, « Massification et régulation du système d'enseignement. Adaptation et ajustements en milieu urbain défavorisé. », *L'année sociologique,* vol. n°2, p. 415 : «L'adaptation à ce contexte de travail s'accompagne enfin du développement d'une éthique contextualisée permettant de valoriser le travail auprès des publics en difficulté. Cette éthique est autre chose qu'une morale professionnelle, si par morale on entend un système de principes liés à l'Universalité, à la rationalité et au jugement, qui cadrent l'action du dehors. C'est plutôt un art de l'interprétation des situations, de l'usage de soi professionnel, de la gestion des interactions qui ne peut se comprendre que par rapport à l'action (ref. antérieure : Ball et Van Zanten, 1988) ». L'idée d'éthique contextualisée est reprise à la fin de l'article dans l'analyse des écarts entre la morale citoyenne et les comportements des parents consommateurs d'école. Cette question renvoie à des débats plus larges de philosophie morale et politique sur les principes et les univers de justice. L'idée d'éthique contextualisée mérite réflexion. Ne s'agit-il pas du retour de la question portant sur la différence entre les principes et les règles, sur la différence contestée entre la morale et le fonctionnement éthique des personnes ?

Ces deux types de carrières sont les plus fréquents.

2) Les carrières verticales

Il existe actuellement en France une forme de promotion professionnelle correspondant à une mobilité verticale depuis que les maîtres formateurs interviennent à part entière dans la formation des futurs professeurs d'école. Le type de valorisation, prévu par l'inspection (et devenu classique), consiste alors à devenir maître formateur ou conseillère pédagogique, en passant éventuellement par un poste de direction d'école. Nous avons affaire dans ce dernier cas à une carrière professionnelle au sens d'une progression à l'intérieur d'une filière promotionnelle permettant de se rapprocher des groupes qui encadrent la formation et sont gardiens de la profession.

Il n'y a donc pas un mais plusieurs modèles de carrière. Parmi les trois formes présentées, la première et la dernière correspondent aux formes traditionnelles de valorisation professionnelle selon qu'il existe ou non de véritables possibilités de promotion professionnelle. Les carrières dans les établissements difficiles constituent une forme de déviation qui a été largement identifiée dans les travaux récents. Nous présenterons d'autres formes ordinaires ou déviées, correspondant aux positions complémentaires que nous avons retenues pour l'enquête.

Pour dessiner les contours de la figure de l'enseignant des écoles, nous retiendrons la dimension féminine, le caractère central de la classe comme outil de travail et le désir de travailler dans un établissement où la connivence avec un public perfectible soit possible. La classe est un ensemble espace-temps qui s'est prêté à la féminisation du métier d'institutrice et aujourd'hui de professeur d'école. Avoir « sa classe » signifie au moins être établie dans un lieu où l'on peut organiser assez librement sa journée avec des élèves. Ajoutons qu'en tant qu'espace clos ou aujourd'hui semi-ouvert[32], la délimitation matérielle et symbolique d'un cadre d'autonomie relative, dans un univers professionnel ou la hiérarchie est représentée par des inspecteurs(trices) ou la part des hommes est plus importante[33], peut rappeler d'une certaine manière le pouvoir relatif dont les femmes jouissent lorsqu'elles se cantonnent dans les

[32] Nous faisons référence ici aux pratiques de coopération et de travail collectif qui se développent dans certains établissements.

[33] la part des hommes chez les inspecteurs IEN est supérieure à celle des enseignants du premier degré.

espaces domestiques qui leur sont traditionnellement réservés[34]. Nous serons amenés à réutiliser cette opposition dans la troisième partie.

2 Les enseignants complémentaires dans les écoles

A) Une sur représentation masculine

Une sur représentation masculine est sensible surtout chez les remplaçants ZIL (zones d'intervention localisée) qui se déplacent beaucoup et touchent par conséquent les primes les plus élevées. Avant même la fin de l'enquête nous avons pu constater cette sur représentation qui témoigne d'une culture professionnelle différente. Globalement 62 % des titulaires mobiles des écoles sont des femmes. Ce chiffre tombe à 52 % pour les ZIL instituteurs (grade le plus ancien et spécialité dans le remplacement court). Lorsque la nature même des missions interdit tout attachement durable à une classe, les postes sont occupés, pour la moitié d'entre eux, par des hommes. Il s'agit d'une donnée objective de notre population ; il s'agit également d'un trait culturel qui a des incidences sur la conception et l'exercice du métier.

B) Absence de classe en titre

L'exemple des titulaires mobiles de l'enseignement élémentaire se situe en contre point des caractéristiques habituelles de l'enseignement dans les écoles. Ils sont titulaires d'un poste mais non d'une classe. Ils ne disposent par conséquent pas du principal outil de travail de leurs collègues en titre. Ils sont rattachés administrativement à un établissement. L'ensemble des missions était géré jusqu'à une date récente[35] par une circonscription et un IEN ; elle est assurée à présent au niveau des Bassins de Formation et d'Emploi. La plupart du temps l'espace de travail n'est pas une classe et un établissement mais un ensemble d'écoles et un territoire dont la dénomination administrative peut varier.

---

[34] P.Bourdieu ,1980, « Trois études d'ethnologie kabyle » dans *Esquisse d'une théorie de la pratique,* Paris, Minuit.
A l'intérieur d'un école, il n'y a pas de véritable hiérarchie, le directeur(trice) ayant le même grade que ces collègues.

[35] jusqu'à la rentrée scolaire 1999 dans l'Académie de Lille.

L'absence de classe en titre est une situation de travail originale dans les écoles. Elles n'est pas inédite, les enseignants de musique de l'Education Nationale ont toujours circulé entre les classes, équipés d'un matériel rudimentaire et transportable. A divers moments de l'année, les absences des institutrices, ont toujours été des occasions de tester ce que devient l'ordre des choses quant celui qui l'a institué n 'est plus là. Que reste-t-il de cette paix négociée ou imposée dans cet outil qu'est la classe avec ses routines, lorsque l'enseignant habituel a quitté les lieux ? Lors d'interventions extérieures (musique, éducation physique etc...) la question de savoir si le maître doit rester présent s'est toujours posée, s'il est responsable de la discipline, responsable tout court, s'il doit intervenir et au fond la question de savoir quel est son rôle pendant cette incursion. Cette question largement discutée entre maîtres et inspecteurs montre à quel point l'espace classe est à la fois un ordre des choses et un agencement bien fragile lorsqu'il est privé d'incarnation ; il montre le caractère illusoire du pouvoir des choses en l'absence des personnes. Lorsqu'on arrive dans cet espace négocié par un autre en son absence, un travail de discipline assez long s'impose. Ajoutons que tous les éléments de l'espace ne sont pas accessibles ; les clés au sens propres et au sens figuré n'ont pas toujours été confiées.

Aujourd'hui, les écoles accueillent de nombreux intervenants et stagiaires et la nature de cette question s'est déplacée. Les classes ne sont plus des espaces fermés mais les élèves qui y sont regroupés portent néanmoins la marque de leur enseignante. Intervenir de manière circonscrite auprès d'un groupe d'élèves comporte une difficulté particulière et un risque supplémentaire; il s'agit d'intervenir à la place d'une autre personne sans être en possession du principal outil de travail de l'enseignant.

C) Carrières déviées ou originales ?

Par rapport aux deux principaux modèles de carrière des enseignants des écoles, l'enquête a montré que celles des titulaires mobiles présentent des traits originaux. En dehors de trajectoires de valorisation classique qui concernent certaines remplaçantes de maîtres formateurs ayant choisi de suivre la même voix que les personnes qu'elles remplacent, le choix de cette situation s'inscrit dans le cadre de stratégies de carrière où la dimension instrumentale apparaît plus nettement que pour les enseignants en poste fixe. Il ne s'agit pas principalement de rechercher une bonne école mais d'avantage de raisons financières et de commodités

personnelles ainsi que de dispositions personnelles au changement. Ce choix peut intervenir à tout moment de la carrière et peut être durable en raison même de ces motifs. Cet aspect instrumental et l'importance accordée aux rétributions matérielles tranche avec les discours d'implication personnelle et de profits symboliques généralement associés à la position professionnelle de l'enseignante en poste fixe.

Les spécificités de cette situation se situent donc à l'opposé de ce qui peut servir de définition de «l'exercice ordinaire» du métier d'enseignant dans les écoles. Le statut de titulaire mobile qui correspond à différents types de poste et à diverses missions est décontextualisé par rapport à l'espace habituel de travail et d'intégration professionnelle : la classe et dans une certaine mesure l'école. Ce n'est pas un statut mais un cadre d'emploi ou un poste de travail spécifique. Nous développerons cette discussion sur les catégories dans la partie théorique. Une rémunération supplémentaire et individualisée de la flexibilité demandée explique le choix de cette situation, plus fréquemment exprimé par les hommes que sur les postes fixes. Les formes de valorisation professionnelle sont plus explicitement instrumentales que pour les enseignantes en titre.

Dans les collèges et les lycées

1 L'enseignant du secondaire : une discipline, un établissement, un service régulier, et un horizon de carrière

Les enseignants du secondaire ont été fonctionnaires avant les instituteurs. Depuis le Premier Empire, les professeurs des facultés lycées et collèges constituent une corporation soumise à l'administration centrale (initialement le « Grand Maître de l'Université ») alors que les instituteurs n'étaient que formellement rattachés à la fonction publique et ceci jusqu'à l'avènement de la troisième République[36]. Ce groupe professionnel est cependant marqué par une très grande diversification, une multiplication des corps qui le composent et un renouvellement important depuis la seconde guerre mondiale.

En dehors d'une période d'apogée située au tournant du siècle écoulé, c'est la multiplicité des catégories et des formations qui domine. A l'aube d'une ère de stabilité qui va

[36] M.Hirschhorn op. cit, p. 34-35.

de 1880 à 1930, le monde des professeurs du secondaire s'est renouvelé. Le niveau de formation s'est considérablement élevé pour tous les jeunes professeurs recrutés massivement au début du siècle. Le passage par l'Université et l'obtention d'une licence ont permis l'élévation de la qualification d'un personnel relativement homogène du point de vue socio-culturel.[37] Depuis que le secondaire désigne un niveau d'enseignement[38], depuis la seconde guerre mondiale et l'augmentation très rapide des effectifs d'enseignants (17 400 professeurs en 1945 ; 33 500 en 1960, le recrutement s'est fait outre par l'agrégation, par le CAPES et le recrutement d'auxiliaires comme nous l'avons vu. Le taux de féminisation s'est élevé : aujourd'hui, 57 % des enseignants du secondaire sont des femmes (54,5 % en 1966)[39]. C'est un milieu professionnel mixte, composé d'une sédimentation de plusieurs générations inégalement représentées selon les disciplines.[40]

Les études sociologiques nous permettent de sélectionner les traits communs de ce groupe sur lequel les représentations sociales ne manquent pas. Nous utiliserons principalement le cadre des études de L. Demailly (1991) sur le collège et de M. Hirschhorn (1993) sur les enseignants en général, qui proposent une typologie et un ensemble de modèles normatifs propres à saisir les enseignants du secondaire[41], dans leurs positionnements et leurs dispositions[42]. Les positions induisent des effets de position (degrés d'indépendance, d'autonomie), les dispositions induisent des effets de disposition ou postures qui orientent la pratique (les comportements professionnels). Nous compléterons la présentation en faisant référence aux travaux d'A.Hargreaves pour la dimension culturelle exclusivement, l'organisation du système éducatif anglais étant très différent du nôtre.

En dehors du recrutement social qui fait des enseignants du secondaire des membres des classes moyennes[43] et une population dont le recrutement social évolue parallèlement à la structure de la population active[44], on peut aujourd'hui relever les éléments

---

[37] A.Prost, 1968, p. 354.

[38] nous ne revenons pas en détail sur l'histoire de l'unification progressive et relative du système éducatif traitée par A.Prost (1968 et 1992).

[39] source : J.M Chapoulie op. cit.

[40] DEP. Notes d'information du ministère. *Education et formations* n° 56 Av.Juin 2000.

[41] Le travail de M.Hirschhorn porte sur l'ensemble des enseignants mais l'enquête est centrée sur trois collèges.

[42] Dans l'étude de L.Demailly la position recouvre entre autre un modèle professionnel, source de légitimité. Nous réservons pour notre part le terme position à la dimension objective liée au statut et au fonctionnement de l'organisation professionnelle. Nous retenons les modèles professionnels comme conceptions du métier, permettant de situer généralement les enseignants et comme éléments d'une typologie plus précise relative à une population circonscrite.

[43] J.M Chapoulie, 1974.

[44] L.A. Vallet, A. Degenne, 2000. op.cit.

qui définissent les contours de l'enseignant du secondaire en poste fixe. Les principaux traits sont selon nous au nombre de quatre : la formation initiale et la discipline enseignée ; un établissement et un seul, lieu d'exercice choisi dans le cadre des contraintes de mutation ; un service hebdomadaire régulier ; enfin un horizon de carrière généralement borné au système éducatif, consistant à rechercher un établissement ou un type d'établissement déterminé.

A) L'emploi et les attributions

1) L'importance de la discipline enseignée

Traditionnellement demi-bourgeois et pendant longtemps frustrés de ce statut social incomplet (A.Prost 1968), les enseignants du secondaire accordent, pour beaucoup d'entre eux - en tous cas pour tous ceux qui privilégient le modèle du magistère dessiné par M.Hirschhorn (1993) - la plus grande importance au savoir et à la culture représentée par leur discipline d'origine. Il s'agit là de leur capital culturel, principale ressource dont ils disposent. La dimension économique de ces ressources, les revenus, la possibilité de constituer un patrimoine, ont toujours été considérés comme insuffisants, par les intéressés et les éventuels candidats à la profession. Le caractère « désintéressé » de la culture générale bourgeoise constitue pour les plus anciennes générations d'enseignants, un signe, certes insuffisant, mais précieux d'intégration sociale. Cet attachement souffre aujourd'hui des nombreux défis rencontrés dans l'exercice d'un métier qui s'est transformé, mais demeure souvent un regret[45] lorsque la transmission des savoirs devient une mission impossible.

L'enseignement en ZEP semble en effet remettre en cause cet attachement. La discipline, au sens des contenus, des savoirs et de la culture est plus fréquemment neutralisée comme élément de l'identité professionnelle au profit du territoire et du type de public, comme en attestent les études sur ce sujet : enseignant en banlieue[46] ou enseignant de banlieue ; la discipline peut alors être valorisée comme support de la relation pédagogique dont la construction est un travail difficile, elle peut servir de ressource à l'enseignant pour cette construction, notamment pour les sciences humaines.[47] La territorialisation des problèmes

[45] A.Barrère, 2000 parle dans ce cas de « l'impossible deuil de la discipline », p.474.
[46] J.Y Rochex « enseignant en banlieue ou enseignant de banlieue ?», dans E. Bautier, 1995.
[47] dans les IUFM, on conseille aux futurs maîtres de « revisiter » leur savoir pour y trouver des moyens d'affronter les situations pédagogiques difficiles. (journées IUFM de Paris, 1er et 2 décembre 1999)

éducatifs est à l'origine d'une nouvelle figure : le « prof de banlieue »[48] qui enseigne autrement au risque d'enseigner autre chose ou parfois de ne pas enseigner du tout. La discipline enseignée demeure néanmoins une des ressources sur lesquelles on s'appuie pour mobiliser l'attention des élèves.

L'enseignant du secondaire est marqué par sa formation initiale. La discipline enseignée est une des variables importantes de toute typologie de cette population.

2) Les responsabilités pédagogiques

L'enseignant du secondaire est responsable, de la progression de plusieurs groupes d'élèves, dans la discipline qu'il enseigne. Selon cette discipline et la configuration des emplois du temps réservés aux différentes filières, le nombre de classes pris en charge varie et constitue en soi une charge de travail. Seuls les professeurs principaux ont une responsabilité pédagogique élargie à une division, cette fonction fait l'objet d'une rémunération spécifique. Les fonctions de coordination, notamment au niveau d'une discipline constituent également une responsabilité pédagogique tournée vers les collègues. Le modèle de l'animateur présenté par M.Hirschhorn résume le rôle étendu d'un enseignant investi dans son établissement. Le caractère pédagogique ou non (administratif par exemple) des attributions est objet de discussions et de litiges. La non rémunération des attributions supplémentaires également.

B) Le type de poste

Les enseignants ayant obtenu une nomination définitive sur un poste fixe, sont en principe affectés jusqu'à ce qu'ils demandent leur mutation, dans un seul établissement, pour y effectuer un service régulier.

1) Le cadre de travail : un seul établissement

Les professeurs du secondaire sont soumis à un mouvement national. Le système des mutations et des nominations définitives s'est récemment complexifié et au mouvement inter-académique s'ajoute désormais un mouvement intra-académique. Les voeux sont plus ou moins précis ; ils peuvent se limiter formellement à un établissement mais portent nécessairement aussi sur une zone plus ou moins étendue. La nomination dans un établissement résulte par conséquent d'un choix contraint par les règles complexes du système national

[48] titre d'un ouvrage de A.M Vaillé 1996. (édition n°1)

d'affectation des personnels. Les caractéristiques de cet établissement sont parfois très éloignées de celles de l'établissement idéalisé en début de carrière. Cet écart est un des déterminants des carrières enseignantes, telles que les a décrit A.Léger (1981) dans un contexte encore relativement homogène du point de vue du territoire. Des carrières-types et des processus-types de déplacement des titulaires ont été mis en évidence ici, les enseignants stabilisés ayant trouvé l'établissement d'exercice le plus proche de leur représentation idéal-typique. Cette représentation dépend du recrutement social des enseignants[49]. On peut donc conserver, pour les carrières types, l'hypothèse d'une représentation idéale associée a un public d'élèves issus eux-mêmes des classes moyennes mais il faut y ajouter les effets de la crise sociale et scolaire qui est à l'origine des difficultés rencontrées dans les milieux urbains défavorisés[50] où les enseignants se mobilisent quelle que soit leur origine sociale.

2) Un rythme de travail régulier : le service hebdomadaire.

Déterminé réglementairement depuis le début du XIX^{ème} siècle[51], Il correspond à une répartition hebdomadaire des groupes pris en charge et des niveaux d'enseignement. La manière dont le chef d'établissement prend en compte les voeux des uns et des autres, les privilèges attachés à tel ou tel statut ou bien à l'ancienneté font de l'emploi du temps un enjeu majeur des relations hiérarchiques et un objet de négociation. Selon la nature des liens qui prévalent dans un établissement cet élément sert de ciment ou est à l'inverse source de conflit entre les enseignants et entre eux et l'administration.

La régularité de ce service, jointe à certaines nécessités matérielles, se traduit en partie par l'attribution ou l'appropriation de salles, de territoires réservés. Avoir une salle fixe est un privilège plus ou moins accessible selon le caractère déterminant ou pas de l'environnement pédagogique dans la discipline. C'est une exception pour les disciplines d'enseignement général. Ce qui compte touche à la répartition hebdomadaire des heures en fonction des contraintes de résidence et des contraintes parentales. Les cours à 8 heures, ceux du mercredi et du samedi ont une signification particulière par rapport à ces charges. On peut

---

[49] L.A Vallet & A.Degenne, 2000, « l'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Evolution entre 1964 et 1997 ». *Education et formation* n°56. Le recrutement a évolué comme celui de l'ensemble de la population active entre 1964 et 1997. Le résultat d'une synthèse des enquêtes nationales de l'INSEE, montre qu'il n'y a ni embourgeoisement (contrairement aux évolutions touchant l'enseignement élémentaire), ni déclassement

[50] F. Poupeau, 2001, « professeurs en grève ». ARSS n° 136-137. Mars.

[51] Ce service est composé depuis ce moment d'un certain nombre d'éléments, fruit d'un découpage par matières et par heures d'enseignement devant les classes. J.M. Chapoulie. op. cit (1987)

parler d'une division temporelle du travail à l'intérieur de laquelle on retrouve une hiérarchie des disciplines et des enseignants, notamment entre les cours du matin et ceux de l'après-midi[52].

Quelle que soit la complexité et parfois la mesquinerie de ces enjeux, il s'agit de s'organiser durablement, notamment pour les mères et pères de famille. Un service régulier à l'année permet de prendre toutes les dispositions nécessaires à cette organisation cyclique qui rythme la vie, le rythme scolaire pouvant être considéré comme la basse continue des rythmes sociaux en France. Par rapport aux enseignants des écoles, ce rythme est plus aléatoire, les jours ou demi-journées libres de cours permettent d'organiser et de préparer le travail mais, ce travail librement géré n'étant pas directement contrôlable, l'aléa autorise des ajustements personnels y compris en travail supplémentaire[53], (heures supplémentaires, cours donnés dans d'autres structures, lourd investissement auprès de ses propres enfants...) et on sait que cette possibilité sert d'argument pour remettre en cause la souplesse relative de cette organisation. Malgré cette souplesse, le service hebdomadaire d'un enseignant demeure régulier.

C) La personne au travail

1) Les tâches

Nous reprenons ici les résultats de l'étude menée par A. Barrère sur les enseignants du secondaire[54]. Les tâches qui occupent les enseignants des collèges et des lycées peuvent être regroupées en quatre activités principales : la préparation du travail, faire cours, l'évaluation et l'orientation-sélection, enfin l'implication dans l'établissement. Reprenons chacun de ces points.

La préparation des cours engage le rapport à la discipline dont nous avons signalé l'importance. Malgré la présence des programmes officiels, il s'agit d'une des occasions d'exercer son indépendance pédagogique (M.Hirschhorn, 1993). Selon les moments de la carrière, ce travail est tourné vers la conception ou l'utilisation plus systématique d'un matériel pédagogique conçu par d'autres (M. Huberman,1989 ; R. Bourdoncle,1993). Cette conception

---

[52] P. Perrier, 1994, «Les conditions d'exercice du métier d'enseignant », dans Enseignants dans les collèges et les lycées, *Les dossiers d'Education et formations,* n° 48, Décembre.

[53] L.Pinto, 1994, « les autres activités des professeurs du second degré », dans *Education et Formations* n° 37, P.66-77.

et ce travail ne sont pas décrits comme ennuyeux mais le décalage entre les ambitions qui y sont investies et l'efficacité pédagogique est parfois très important et démotivant (A.Barrère 2000).

L'activité devant les élèves a fait l'objet de nombreuses études. Les difficultés rencontrées actuellement dans l'exercice de l'autorité didactique, nécessaire à toute transmission ne sont pas réservées au monde l'enseignement. Elles se traduisent dans les recherches par des tentatives pour décrire cette activité sous la forme de bricolages et d'improvisations réglées où l'aventure semble compromettre systématiquement le déroulement prévu dans la phase de préparation. Dans les tentatives pour formaliser les opérations techniques ou les savoirs qui pourraient assurer le succès de la relation pédagogique, on observe ce qui se passe, en termes de petites interventions, on cherche une logique et une régularité dans ce qui apparaît en grande partie mystérieux et relevant principalement de la gestion des émotions[55].

La nature de l'activité devant les élèves a considérablement changé. Cette évolution explique la manière dont les enseignants du secondaire se positionnent par rapport aux images de leur métier selon leur origine sociale et leur trajectoire. L'étude de D.Trancart[56] permet d'opposer deux groupes d'enseignants du secondaire selon leurs caractéristiques socio-démographiques et la conception qu'ils se font de leur rôle. Les plus jeunes, mieux diplômés, issus de catégories petites bourgeoises, enseignant le plus souvent en lycée refusent de jouer le rôle d'éducateur et de travailleur social, ce rôle étant accepté par les plus âgés, enseignant plus souvent les disciplines technologiques.

Les tâches d'évaluation et d'orientation se sont à la fois étoffées et transformées. Le contexte récent modifie la signification et la portée de ces verdicts. Les évaluations répondent à une codification des « compétences »[57]. L'orientation est une forme de sélection[58]. Evaluer, c'est concevoir des devoirs, des contrôles, éventuellement en concertation avec les collègues et corriger les copies. L'évaluation systématique de tout ce qui se fait est une des orientations choisies par certains professeurs de collèges pour surmonter la « crise du

---

[54] A. Barrère, 2000.
[55] On peut se reporter pour cette question aux travaux de Tochon, 1993 et Schön, 1994.
[56] D. Trancart, 1996, « L'image du métier chez les enseignants du second degré », *Education et formations*, n°46, p.149-162.
[57] L.Tanguy et F.Ropé.
[58] M. Duru Bellat, 1988.

collège »[59]. Selon les disciplines, le nombre de devoirs par semaine est fixé ou pas par les inspecteurs.[60] Il s'agit dans tous les cas d'une charge importante de travail, même si elle est très variable selon les situations. L'orientation incombe plus particulièrement au professeur principal et dépend de la politique de l'établissement.

L'investissement dans l'établissement ne figure pas explicitement dans la définition des services de l'enseignant du secondaire. Il se traduit par une rubrique « rayonnement » dans les formulaires de notation administrative. Cette dimension a été valorisée depuis le début des années 1980.

Dans sa typologie, M.Hirschhorn introduit le modèle de l'animateur, moins représentatif et plus récent que ceux du magistère et du pédagogue. L'établissement est en effet une réalité difficile à cerner et un objet récent en sociologie. Sa consistance varie dans le même sens que celle des équipes éducatives et de la manière dont on prend ou pas au sérieux les orientations ministérielles à ce sujet. On peut établir une frontière entre les enseignants qui acceptent de s'impliquer et ceux qui ne le font que contraints et forcés. A. Hargreaves (1994) développe ce sujet sur la collégialité contrainte ou librement consentie. Dans les établissements REP, on peut distinguer les enseignants résidents de ceux qui viennent uniquement faire cours (J.P Payet 1997,b.).

2) Les relations au travail

L'expérience professionnelle des enseignants se présente comme une expérience solitaire (Demailly, 1991). La culture enseignante semble marquée par l'individualisme. M. Hirschhorn (1993) montre comment l'histoire explique l'indépendance et l'autonomie des enseignants. A. Hargreaves (1994) procède à une analyse critique des représentations sur le traditionnel individualisme des enseignants. Derrière ce que l'on considère parfois comme un défaut, se profile une façon de travailler de concevoir et de préparer son travail. Individualisme ne signifie pas pour autant absence de relation et de coopération.

Où s'enracinent les relations ? Elles sont produites par le militantisme syndical, les équipes pédagogiques plus ou moins organisées par classe ou par discipline, et les diverses formes de travail collectif. Elles se développent de manière très informelle à travers les

[59] L. Demailly, 1991.
[60] c'est notamment le cas en mathématique.

interactions en salle des professeurs[61], lieu de réassurance et d'exercice de stratégies de survie et de construction de certaines formes de collégialité[62].

D) La carrière

La tension vers le bon établissement et les carrières en établissements difficiles

L'objectif d'avoir un poste fixe dans un établissement et un seul, où le travail est possible voire satisfaisant, demeure un objectif classique. Les raisons ne tiennent plus simplement au type de recrutement social des élèves mais également à l'existence d'une équipe éducative. Cette situation est en principe définitive ou au moins stable. On ne déloge pas un enseignant titulaire de son poste, sauf en cas de faute professionnelle grave ou dans le cadre des mesures de carte scolaire. D'autre part, l'horizon de carrière des enseignants est présenté, dans les études réalisées dans la décennie 1990, comme un horizon borné à l'univers scolaire. A nouveau, deux types de stabilisation correspondent à deux types de trajectoires, à deux métiers, voire à deux cultures différentes, dans les établissements de REP et dans les « bons » établissements qui comprennent ceux où les problèmes ne sont pas encore visibles. Elles correspondent à deux formes inversées de construction de l'identité : en REP, souvent, ce sont les élèves qui façonnent l'enseignant. (Van Zanten, 2000). Il existe une congruence entre la trajectoire des enseignants et celle des élèves. Cette congruence peut être lue en termes d'habitus, de pente propre aux classes moyennes mais associée au décalage des générations, ce qui explique les effets d'hystéresis : les frustrations et la plainte récurrente face aux publics qui perdent leur bonne volonté culturelle. Quel que soit le modèle professionnel auquel on se réfère, on retrouve cette tension entre le désir d'enseigner engendré par la trajectoire passée des enseignants et la posture des élèves qui dérange cette forme de narcissisme.

Retenons pour notre étude, ce type modal : Le professeur des lycées et collèges effectue un service régulier, dans un seul établissement qui correspond à un espace de travail et de socialisation quel que soit son degré d'implication. Il a été nommé de manière définitive sur un poste qu'il ne quitte que volontairement (en dehors des mesures de carte scolaire et des sanctions disciplinaires). Son horizon de carrière est le plus souvent borné au système éducatif,

[61] Y. Dutercq, 1993, *Les professeurs*, Paris, Hachette. « La salle des professeurs, sa vie. » p.48-58
[62] A. Van Zanten, 2000, p. 412, reprend sur ce point les conclusions d'A. Hargreaves, 1994.

dans une perspective tendue vers un établissement « idéal » dont la forme dépend de son recrutement social et de sa propre trajectoire.

On retrouve ici l'image d'un professeur qui n'a jamais quitté l'école, ne voyage ni dans la société ni dans le système éducatif. Il dépend de l'Education nationale pour son positionnement petit bourgeois, et ne trouve point de salut en dehors. Son appartenance aux classes moyennes explique son individualisme, conséquence d'une relative désocialisation et la clôture de son horizon explique ses tendances routinières. Mais ce modèle est tourné vers le passé. D'une part, les traits classiques que nous avons retenus s'atténuent lorsqu'on a affaire aux « jeunes enseignants » et nous avons pu le vérifier au cours de l'enquête[63]. D'autre part, les traits présentés comme des défauts dans certaines études ou documents[64], sont réhabilités dans le contexte anglais et anglo-saxon par A. Hargreaves (1997). Pour cet auteur le passage à la société post-moderne[65] implique une transformation assez radicale des modèles de l'enseignant[66]. Enfin, l'idée d'une multiplicité de métiers de l'enseignement fait son chemin, au plan des catégories officielles, celles des IUFM et du ministère par exemple ainsi que dans l'analyse sociologique[67]

2 Les enseignants complémentaires dans les lycées et collèges

Deux formes d'organisation du remplacement se sont succédées dans le secondaire depuis 1985. L'évolution des dispositions légales sera présentée en détail dans la deuxième partie mais retenons pour le moment ce qui différencie l'ensemble des titulaires mobiles (quelles que soient leurs missions) des enseignants en poste fixe.

A) La spécialité disciplinaire

On ne demande généralement pas aux titulaires remplaçants d'enseigner autre chose que leur discipline. Certaines situations remettent néanmoins en cause la définition de

---

[63] Une partie de la population des TZR est composée aujourd'hui de débutants ayant accepté ce type de poste par défaut.

[64] Nous faisons allusion aux ouvrages de documentation pédagogique et à P. Perier, 1996, « Enseigner dans les collèges et lycées », *Les dossiers d'éducation et formation,* n°37, février. où sont présentées les limites du cours magistral et du travail solitaire des enseignants.

[65] A. Hargreaves reprend les caractéristiques de la post modernité d'A. Gidens.

[66] A.Hargreaves, 1994, p.163-186. L'auteur montre les nouvelles aspirations des enseignants en termes d'individualisme (qui signifie surtout autonomie) et de collégialité.

leur qualification. C'est le cas lorsque faute de besoin en enseignement on invite les remplaçants à exercer des fonctions de documentation. C'est également le cas lorsque les certifiés ou agrégés remplacent les PEGC en collège et sont amenés à assurer la bivalence de ces derniers. On peut considérer que la documentation est une activité pédagogique, on peut également considérer que deux disciplines sont proches tant qu'il s'agit du premier cycle. Il faut reconnaître cependant que la situation des titulaires mobiles est parfois très éloignée de celle de leur collègues, à fortiori lorsqu'il s'agit pour eux d'accepter des fonctions administratives ce qui n'est pas rare. De nombreuses protestations se développent autour de ces modalités qui ne sont pas totalement définies du point de vue juridique.

B) Le service

Le service d'un titulaire remplaçant peut être régulier, si celui-ci est nommé à l'année. Dans le cas des remplacements de courte et moyenne durée, c'est bien entendu l'incertitude et la variation des rythmes qui dominent. Ajoutons que les déplacements plus ou moins importants et compliqués s'ajoutent pour transformer ce que nous avons nommé service régulier en une flexibilité importante du point de vue des rythmes et des horaires[68].

Cette flexibilité qui est également une forme de mobilité, peut limiter le poids des tâches d'évaluation et d'orientation, surtout lorsqu'il s'agit de remplacements courts. Elle les rend parfois plus lourdes lorsqu'il s'agit d'un poste sur deux établissements, du fait de la multiplication des réunions et conseils de classe. Cette situation peut être recherchée, notamment pour les compensations financières qu'elle induit. Elle peut être mal vécue lorsqu'elle est subie.

C) Plusieurs établissements sur un territoire

Interventions limitées et situations provisoires

Les nominations académiques, sur brigades et aujourd'hui sur zone de remplacement correspondent à un élargissement de l'espace de travail qui change alors de

[67] A. Barrère, 2000.

nature. Ces zones correspondent aux bassins d'emploi et de formation découpés en districts. L'affectation se fait sur une zone mais selon les besoins, les enseignants TZR peuvent intervenir dans les zones limitrophes, ce qui interdit une définition précise des missions. Une forme de flexibilité géographique s'ajoute à celle du service. Le TZR peut être amené à enseigner dans son établissement de rattachement administratif, ou à l'année dans un établissement autre. Dans ces deux cas, il bénéficie d'un espace d'intégration professionnelle mais dans le cas des remplacements limités, cet espace fait désormais défaut. Nous verrons dans la seconde partie comment l'implantation des brigades de 1985 à 1999 s'était accompagnée du développement d'espaces originaux de socialisation professionnelle. A l'heure actuelle ce sont les aléas et les circonstances qui offrent aux personnels titulaires mobiles un tel espace ou à l'inverse les en privent. L'investissement dans la vie d'un établissement ne peut se faire qu'à l'occasion d'un remplacement long ou d'une mise à disposition dans l'établissement de rattachement. Il est limité dans le temps.

Les postes de titulaires remplaçants du secondaire se caractérisent par une absence de poste définitif, un service aléatoire dépendant des missions, plusieurs établissements d'exercice sur une zone étendue. Leur création illustre les effets de la décentralisation et de la gestion du personnel.

A L'Université

1 L'Universitaire entre recherche et enseignement-recherche.

Jusqu'à la fin des années soixante, moment décrit par A. Prost comme celui d'un ébranlement de la société enseignante, le terme d'universitaire était appliqué aux professeurs agrégés quel que soit le niveau d'enseignement. Le monde universitaire comprenait d'une certaine façon les lycées dans leur cursus final ainsi que leurs prolongements en classes préparatoires et grandes écoles. Avec la création des Collèges d'Enseignement Général et la diversification des publics d'élèves, l'enseignement secondaire dans le nouveau sens du terme, s'est détaché, matériellement, institutionnellement et symboliquement de l'Université, à l'exception des établissements prestigieux et des filières d'excellence.

[68] Nous faisons référence aux témoignages de l'enquête. La flexibité et l'incertitude sur la durée des missions

Du point de vue du recrutement social, les universitaires se sont longtemps caractérisés par une forte reproduction. Peu d'études font le point actuellement sur l'évolution de ce recrutement[69] mais l'accroissement des effectifs d'étudiants a entraîné une ouverture sociale des différents corps d'enseignants du supérieur. La part des femmes est bien moindre ici que dans le reste du système éducatif, bien que le taux de féminisation soit en progression : 14.2 % des professeurs et 36.5 % des maîtres de conférence sont des femmes[70]. L'âge moyen des professeurs est de 52 ans et celui des maîtres de conférence de 45 ans.

Précisons quels sont les types d'emploi et de poste occupés par les universitaires, ainsi que les principaux traits de leur expérience professionnelle.

A) L'emploi

1) En France : un statut de fonctionnaire

L'universitaire bénéficie en France du statut de fonctionnaire[71], il est néanmoins indépendant des hiérarchies administratives dont il a été montré[72] qu'elles étaient sous le contrôle de la corporation universitaire[73]. Le cadre formel du système d'activité des universitaires est en effet assez restreint (CERC 1992). La loi définit essentiellement des missions et n'impose que trois obligations fondamentales : l'obligation de résidence, susceptible de dérogation, la soumission, dans les obligations de service, aux règles générales de la fonction publique, un service en présence des étudiants allant de 128 à 288 heures annuelles selon qu'il s'agit de cours magistraux de travaux pratiques ou dirigés.

---

complique l'organisation du travail.

[69] Le rapport du CERC de 1992, insiste sur cette relation p. 154 L'élargissement massif au cours des trois dernières décennies, de l'accès à l 'enseignement supérieur a considérablement pesé sur la composition démographique, les conditions d'activité et sans doute aussi sur le statut social même des universitaires.
On insiste dans la dernière étude sur la mobilité intra générationnelle sur laquelle repose le recrutement des enseignants du supérieur. On serait amené par exemple à transférer ce que l'on sait des enseignants du secondaire sur ceux d'entre eux qui poursuivent leur carrière à l'Université, ou sur les étudiants de troisième cycle s'engageant dans une carrière universitaire. M.Bideault et P.Rossi op.cit., 2000.

[70] respectivement 10,2 % et 32 % il y a dix ans . Note d'information du ministère de l'Education Nationale *Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur. 1998-1999.*

[71] ce qui n'est pas le cas en Angleterre par exemple (Friedberg & Musselin 1993 op.cit).
En France, les universitaires sont soumis aux règles générales de la fonction publique. Article 6 du Décret du 6 Juin 1984.

[72] dans le chapitre deux de cette partie.

[73] Nous utilisons pour cerner ce système d'activité la deuxième partie du rapport du CERC (1992), réalisée par J.M. Berthelot.

Il est en revanche sous le contrôle, collégial , de sa communauté disciplinaire à travers l'appartenance à un centre de recherche et ses relations avec les professeurs représentants de la discipline. La « famille de recherche » est à la fois une source de liens et de valeurs partagées, et le « principe structurant de l'activité concrète »[74]. Elle rend possible et légitime l'activité extérieure (autre fonction, exercice libéral). La hiérarchie disciplinaire est très personnalisée et repose sur de réelles affiliations. Le fonctionnement collégial ne supprime pas les rapports de domination mais ceux-ci demeurent souvent informels. Ce genre de fonctionnement est tout à la fois reconnu comme la meilleure des choses face aux arbitraires bureaucratiques et dénoncé pour les mêmes raisons, (parmi lesquelles le jeu et l'arbitraire des personnes), comme système féodal, mandarinal voire archaïque.

2) Des attributions dépendant du corps et du grade

La composition du monde de l'enseignement supérieur peut être résumée comme le proposent E. Friedberg et Ch.Musselin en termes de fragmentation statutaire[75]. On peut distinguer dans les universités françaises quatre grandes catégories de personnel parmi lesquelles les groupes que nous avons retenus. La première catégorie constitue le vivier et se compose de titulaires et de non titulaires. Les non-titulaires sont les allocataires et les ATER (attachés temporaires d'enseignement et de recherche), les titulaires sont les moniteurs normaliens, titularisés par concours depuis leur entrée dans une Ecole Normale Supérieure. La seconde catégorie est celle des assistants, corps en voie d'extinction (2 % du total des enseignants)[76] qui se sont consacrés à l'enseignement. Ils sont titulaires, universitaires mais non chercheurs dans la plupart des cas et peu nombreux. Les deux corps d'universitaires titulaires hiérarchisées que sont les professeurs (22 % du total) et les maîtres de conférence (38 % du total) sont les plus nombreux. Enfin une catégorie, résiduelle pour les auteurs, comprend les agrégés du secondaire, auquel il convient d'ajouter selon nous les certifiés[77], (les « personnels second degré » représentant dans l'ensemble un tiers du total des personnels enseignant à

[74] CERC 1992 p. 150
[75] E. Friedberg et Ch. Musselin, 1993, op.cit. p. 23.
[76] toutes les données chiffrées proviennent, dans ce paragraphe, de l'article de M. Bideault et P. Rossi, 2000 « Photographie des enseignants du supérieur à la fin des années 90 » ; *Education et formations*, n° 56.

l'Université) et les professeurs associés professionnels (PAST), le point commun de ces personnels étant l'absence de statut d'enseignant-chercheur. Les enseignants-chercheurs et les enseignants du second degré représentent les quatre cinquièmes des personnels enseignants à l'Université. L'ensemble des ATER, PAST et autres (assistants en médecine, lecteurs) représente 20 % de l'ensemble. Les non titulaires (ATER, contractuels, vacataires) représentent 17 % de l'ensemble.

On peut être chercheur sans être titulaire (cas des ATER), on peut être universitaire titulaire ou titulaire au sens d'un statut de fonctionnaire sans être chercheur[78] (cas des Pr.ag ; Pr.Ce et Assistants). On peut ainsi retenir deux axes permettant de classer les personnels de l'Université, celui de l'emploi (titulaire ou pas d'un emploi fixe) et celui de la position professionnelle caractérisée par la place effective des activités de recherche et leur reconnaissance dans la définition même du statut.

Pour les deux principaux corps d'Universitaires titulaires les missions sont assez larges mais peu cadrées, seule la durée des services d'enseignement fait l'objet d'une définition précise.

Selon les dispositions statutaires les enseignants-chercheurs « concourent à l'accomplissement des missions de service public de l'enseignement supérieur »[79], c'est à dire, à l'élaboration et à la transmission des connaissances, à l'organisation des études et de la vie étudiante, au développement de la recherche fondamentale, appliquée, technologique ou pédagogique et à sa valorisation, au déroulement des jury des examens et concours. Ils ont donc, statutairement, des activités d'enseignement, de recherche, d'encadrement, de communication et potentiellement des responsabilités administratives et des fonctions dans les instances universitaires.[80]

Pour les maîtres de conférence comme pour les professeurs, les missions sont différenciées de manière laconique par le ministère de l'Education Nationale :

« En devenant Maître de conférence, vous devenez fonctionnaire, titulaire d'un poste dans l'enseignement supérieur.

---

[77] La différence entre certifiés et agrégés est fréquemment neutralisée par les universitaires lorsqu'il s'agit de pourvoir aux enseignements de service. Elles est en revanche revendiquée par les Agrégés dans le cadre d'un dynamique classique de lutte pour les classements.
[78] dans le sens d'une attribution liée au corps.
[79] CERC, 1992.
[80] Rapport du CERC 1992, p. 34.

A vos tâches d'encadrement des étudiants, à votre participation au développement de la recherche fondamentale et appliquée peut s'ajouter l'organisation du travail d'une unité de formation et de recherche ou la participation à des actions de formation permanente. »

« Les professeurs d'université assurent en général leur enseignement sous forme de cours-128 heures par an. Ils assurent de plus l'encadrement des doctorants et l'animation des centres de recherche ».

En matière d'enseignement, les cours magistraux et les enseignements de second et troisième cycle sont attribués dans le respect de la hiérarchie entre les deux corps. « Les professeurs des universités ont vocation prioritaire à assurer leur service d'enseignement sous forme de cours » [81]. La recherche et les responsabilités administratives constituent les deux autres pôles de l'activité. Selon le rapport du CERC de 1992, « il est impossible de constituer des profils repérés comme orientations définitives dans l'une ou l'autre dimension de l'activité universitaire. L'activité administrative semble temporaire (« c'était mon tour ») et compromettre un temps l'activité de recherche », comme lorsqu'on privilégie l'activité d'enseignement[82]. Nous étudions plus avant[83] certains aspects de la distribution de ces activités entre les enseignants chercheurs et les enseignants « à temps plein ».

B) Le type de poste et la personne au travail

1) Le cadre de travail et le service

Une université est un ensemble d'instances et non un établissement intégré ni du point de vue administratif, ni du point de vue de l'espace. A la différence de nombreux établissements scolaires, les bâtiments, les locaux de recherche et d'enseignement et les bureaux des personnels enseignants et non enseignants ne constituent pas toujours des ensembles cohérents. L'environnement matériel et le gaspillage organisationnel est encore souvent vécu comme dégradé et dégradant, face à la conscience d'un mission sociale forte[84].

---

[81] décret n° 84-431 du 8 juin 1984.
[82] CERC, 1992, p. 150
[83] dans la deuxième partie.
[84] CERC, 1992.

Les configurations varient énormément en fonction des politiques urbaines qui influent sur les choix d'implantation des sites universitaires. Cette indétermination relative de l'espace de travail peut expliquer en partie le caractère cloisonné et volontaire d'une socialisation où la fatalité des contacts intervient moins que dans les établissements scolaires[85].

L'étude de J. Zetlaoui[86] accorde une place centrale aux espaces de travail dans la définition des systèmes d'activité des universitaires. L'importance accordée à la configuration des espaces de travail dépend du temps contraint passé à l'Université, c'est à dire de l'obligation de présence liée à la nature même de certaines activités. Par exemple, les enseignants qui ne viennent que deux ou trois jours par semaine se préoccupent d'avantage des services extérieurs à l'Université et de l'environnement social que de l'aménagement de leur bureau[87]. Le nombre de jours ou d'heures passées à l'Université sont du reste très variables. Etablir une moyenne de fréquentation n'aurait guère de signification comme le souligne l'auteur. C'est la nature même des activités qui est plus ou moins contraignante du point de vue spatial.

Les services d'enseignement en présence d'étudiants sont déterminés par rapport à une durée annuelle de référence de 128 heures de cours (ou 192 heures équivalent TD, soient 288 heures de TP, selon le système d'équivalence en cours)[88]. L'organisation de ces services repose sur une association de cours et de TD ou TP . Cette organisation est assurée par les enseignants chargés des cours qui peuvent déléguer certaines tâches d'encadrement ou de suivi des étudiants. A l'enseignement, s'ajoutent par conséquent diverses tâches d'organisation et d'animation : constitution de polycopiés, réunion pédagogiques, réception des étudiants. La charge de travail correspondant à ces tâches varie en fonction de conditions matérielles et administratives de chaque université. Elle est répartie de manière collégiale, dans le respect des hiérarchies statutaires déjà présentées.

Une tension majeure apparaît dans l'enquête du CERC (1992), dans l'organisation du temps de travail des universitaires. Les tâches d'enseignement et de gestion deviennent envahissantes et le maintien d'une activité de recherche relève d'une lutte permanente et

---

[85] Ibid. p.136.

[86] J.Zetlaoui, 1999, *L'universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail,* L'Harmattan. L'étude porte sur l'Université de Paris XII, Val de Marne.

[87] Ibid, p. 161.

[88] 1heure de cours = 1,5 heure de TD ; 1 heure de TD = 1,5 heure de TP.

douloureuse. Cette tension explique le paradoxe apparent entre un temps de travail à la fois non contraint et surchargé.

2) Une double mission

L'Université est considérée comme la source vive du savoir et les liens entre enseignement et recherche sont considérés comme fondamentaux et nécessaires. La nature et la forme de ces liens doivent cependant être précisées. En effet, la relation entre ces deux missions est essentielle mais problématique. S'agit-il d'une seule activité ou de deux activités séparées ? La double mission de l'Université doit-elle être pensée au niveau des personnes ou au niveau de l'organisation générale du travail dans le système universitaire ?

Au plan de l'activité des personnes, les liens entre la recherche et l'enseignement sont à la fois présentés comme naturels et contradictoires. Ils sont naturels dans le sens où l'enseignement et la relation d'enseignement consistent en effet à partager une expérience intellectuelle. Enseignement et recherche sont dans un rapport d'imbrication et de fécondation réciproque (CERC 1992). Ils engagent l'identité même de l'Universitaire en le distinguant à la fois du professeur des classes préparatoires et des chercheurs du CNRS. Une majorité d'universitaires se refusent à hiérarchiser les deux activités (62 % dans l'enquête du CERC de 1992). La symbiose entre deux activités qui peuvent alors être considérées comme deux expressions différentes d'une même démarche concerne les enseignants-chercheurs[89] les plus appréciés de leurs collègues et de leurs étudiants. Ils ont réussi à harmoniser ces deux modalités de travail et à imposer cet équilibre.

Ces liens sont pourtant contradictoires pour un grand nombre d'entre eux ou pour le moins font l'objet de tensions, notamment au niveau du temps comme nous l'avons vu. Ces contraintes de temps, de moyens et les exigences de la recherche autonomisée hors de l'Université transforment parfois en mission impossible la souhaitable complémentarité des deux fonctions. Les impératifs de valorisation professionnelle contraignent certains enseignants-chercheurs à négliger ou à abandonner au prix de frustrations, une partie des tâches d'enseignement ou de recherche. Les résultats de l'enquête menée aux Etats-Unis[90] montrent, dans ce contexte, une corrélation négative entre le nombre de cours assurés et le

[89] 3 ou 4 % d'après l'enquête menée aux Etats-Unis. « Être en même temps enseignant et chercheur », *Colloque SNESUP*, janvier 2001.

[90] Nous sommes ici dans un contexte institutionnel bien différent.

nombre de publications, entre le nombre de publications et l'efficacité dans l'enseignement, entre l'engagement pédagogique déclaré et les indicateurs de production de recherche. Pour les universitaires français (sur la base des témoignages CERC 1992 p. 151), le travail de recherche nécessite une concentration et un investissement incompatibles avec le harcèlement quotidien des charges d'enseignement et d'administration. La valorisation professionnelle passe principalement par la production de connaissances, la socialisation intellectuelle et la possibilité de rendre visibles ces activités par la publication, l'organisation de colloques et de journées d'étude. Les formes d'équilibre ou de déséquilibre entre enseignement et recherche dépendent des disciplines, des établissements et des centres de recherche mais dans l'ensemble l'équilibre est parfois difficile à réaliser au plan de l'activité d'une seule personne.

La question qui se pose alors, est celle du transfert de cette double responsabilité, des personnes vers la structure même de l'organisation par le biais de la division du travail. La séparation entre l 'enseignement et la recherche s'est accentuée depuis la réforme de la contractualisation de 1989[91]. En période d'augmentation des effectifs d'étudiants[92] notamment, on cherche des formes de gestion modulable des carrières ; on a vu s'instaurer des formes de division du travail qui reposent sur la spécialisation de certaines catégories de personnel qui peuvent être de ce fait exclue ou éloignées des fonctions valorisantes de chercheur. Ce fut le cas dans le passé des assistants et maîtres assistants. C'est le cas des maîtres de conférence qui s'investissent principalement, provisoirement ou durablement dans l'enseignement et la relation avec les étudiants. C'est le cas des catégories de personnel qui prennent aujourd'hui en charge les enseignements de service à l'Université. L'appel aux agrégés du secondaire était présenté en 1992[93] comme le recours à un corps exclusivement voué à l'enseignement et une des expressions du « spectre de la secondarisation » des universités et du débat sur la fonction des universités au sein du système des enseignements supérieurs.

3) Déterminant plusieurs formes de socialisation et de carrière

Le lien entre recherche et enseignement est essentiel mais problématique. La recherche scientifique[94] est la fonction noble de l'Université et de ce fait le principal moyen de

---

[91] Les deux contrats sont négociés indépendamment l'un de l'autre et l'évaluation de l'enseignement et de la recherche sont séparées, par des instances administratives indépendantes. Friedberg et Musselin 1993, op. cit. p. 79

[92] cette tendance s'est renversée en France depuis quelques années.

[93] CERC, op. cit.p. 151.

[94] P. Bourdieu a analysé la production de la croyance dans le champ scientifique.

valorisation professionnelle des universitaires. Des enjeux de carrière peuvent contrarier la recherche de l'efficacité d'une socialisation intellectuelle avec des étudiants qui ont besoin d'universitaires disponibles et non surchargés de multiples tâches. A l'inverse, la multiplication des tâches d'enseignement et d'encadrement compromet la nature même du travail universitaire.

Le travail de recherche se déroule selon les modalités les plus variées selon les disciplines et l'organisation des laboratoires. Les unités peuvent avoir une unité géographique forte (laboratoire, service) ou à l'inverse, être éclatées selon une division fonctionnelle entre les lieux de recueil des données, les lieux de traitement et les lieux d'analyse. La socialisation intellectuelle des chercheurs est étendue et s'organise le plus souvent en associations et réseaux internationaux. Cette logique de réseau échappe en partie aux contraintes de présence permanente[95] et la mobilité des universitaires les plus reconnus dépend d'intérêts éloignés dans l'espace qui contraignent à une mobilité. L'enseignement, en revanche, engage durablement l'universitaire dans la dimension locale de l'université. Cet ancrage n'est pas de même nature et suppose une présence et une disponibilité physique sur place.

Une des typologies proposées par J. Zetlaoui[96] permet de cerner les images que les universitaires se font de leur métier. Trois systèmes de représentation au moins différencient trois groupes dans son enquête. Un groupe assez important (39 %) est constitué d'individus qui associent leur métier au travail de recherche. Enseigner représente pour eux un concours de circonstances dans leur vie professionnelle. Pour un second groupe (12,9 %), le métier d'universitaire est avant tout vécu comme une mission de service public. Pour 48,1 % de ces universitaires, enseigner représente une vocation. Au total, les universitaires qui ne cherchent pas à être reconnus ou à avoir du pouvoir et de la reconnaissance sur le plan scientifique ont tendance à s'investir principalement dans l'enseignement et les tâches administratives, à être en premier lieu sensible à la reconnaissance de leurs étudiants, à s'identifier avant tout au corps enseignant[97].

Les carrières et les ambitions qui les sous-tendent varient avec le statut et l'âge. Deux traits ressortent de l'enquête de 1992 : l'effet de génération sur les trajectoires et

---

[95] L. Boltanski & E. Chiappello, 1999. Dans une société en réseau, la délocalisation des intérêts s'accompagne d'une mobilité de ceux qui ont accumulés suffisamment de capital social pour avoir des doublures locales. (cf infra.)

[96] J. Zetlaoui, op. cit. p.161.

[97] Ibid. p. 144

l'ambivalence du rapport à la carrière. Les recrutements ont été facilités dans le contexte des années 60 et 70, laissant une certaine place aux recrutements par affinité, interconnaissance et insertion locale. Ces recrutements correspondent également à des carrières compromises ou bloquées et s'opposent aux carrières linéaires des plus jeunes générations.

L'idée même de carrière fait l'objet d'une dénégation de la part de nombreux universitaires. « Le système de valeur auquel semble se référer la majorité de la population exclut la référence légitime à la notion de carrière »[98]. Dans les discours, la reconnaissance et l'absence de reconnaissance comme rémunérations symboliques apparaissent plus fréquemment que les gratifications matérielles, au même titre que le souci d'épanouissement et d'achèvement personnel. On critique les critères d'évaluation convoqués par les pairs, qui dépendent trop exclusivement d'une valorisation par la recherche, activité compromise par les engagements acceptés en cours de carrière. P. Bourdieu évoquait cette dénégation dans l'analyse du champ scientifique. La figure de « l'Homo Académicus » doit cependant être relativisée comme invitent à le faire les résultats de J. Zetlaoui[99]. Dans sa typologie, les universitaires proches de ce modèle ne représentent que 16,7 % de l'ensemble. Ce sont les universitaires qui développent une stratégie de recherche de pouvoir scientifique, de notoriété intellectuelle et de reconnaissance sociale à l'intérieur et à l'extérieur du système universitaire.

En France, une université n'est pas un établissement au sens où on peut l'entendre dans le reste du système éducatif. Les autorités de tutelle sont tournées vers les disciplines scientifiques et la profession d'universitaire et non vers les établissements, contrairement à la configuration qui prévaut en Allemagne et aux Etats-Unis. L'établissement peut demeurer en

---

[98] CERC, 1992, p.145.

[99] J. Zetlaoui, op. cit., p. 136-178. Résultats de l'analyse factorielle : L'analyse factorielle permet de distinguer, outre le modèle de l'homo academicus (16,7 % de l'ensemble) cinq populations, selon la configuration du système d'activité. (P.136 - 178). - Un groupe (14,3 % de la population de l'enquête) d'Universitaires qui se consacrent essentiellement à l'enseignement à l'Université. Ce seraient des individus plutôt en début de carrière ou issus d'un corps extérieur à l'enseignement supérieur, du second degré notamment. - Des universitaires (9,5%) qui partagent leur système d'activités professionnelles essentiellement entre enseignement et tâches administratives. Ce sont des enseignants exerçant surtout dans des filières dites professionnalisantes et plus particulièrement en IUT et qui ne s'investissent ni dans la recherche ni dans les activités qui y sont liées. - Les universitaires partagés entre enseignement et recherche (26,2 %), qui estiment consacre trop de temps à l'enseignement et pas assez à la recherche, l'ambition étant de se faire reconnaître par la communauté scientifique. Ce sont des individus en début de carrière ou ayant atteint dans leur trajectoire professionnelle un palier qu'ils ont du mal à dépasser. - Les universitaires les plus investis dans la recherche et dans les activités liées à la direction de travaux (33,3 %). Deux ambitions s'associent ici : la reconnaissance de la communauté scientifique mais aussi l'estime et la reconnaissance des étudiants en termes de compétence scientifique.

France, un regroupement assez lâche d'instances scientifiques, pédagogiques et administratives ; le degré d'intégration d'un établissement universitaire dépend avant tout de la définition d'une politique d'établissement par le Président et l'équipe de direction. Les différentes catégories de personnel enseignant connaissent par conséquent des formes et des degrés de socialisation variables selon leur statut et la configuration du système d'activité dans lequel ils sont engagés.

Les traits saillants de la figure de l'universitaire sont largement opposés à ceux qui caractérisent les enseignants et enseignantes des écoles et des établissements du secondaire. L'universitaire n'est pas exclusivement et parfois pas principalement enseignant. Etre universitaire consiste à s'inscrire peu ou prou dans une logique de valorisation professionnelle et sociale qui passe par la production de connaissances, en accepter les gratifications et les coûts, en subir les tensions dont la première consiste à harmoniser les activités de recherche et d'enseignement ou du moins à les faire cohabiter.

2 Les enseignants complémentaires à l'Université

A) L'emploi

Un emploi de fonctionnaire, des attributions aléatoires

Les agrégés et certifiés restent fonctionnaires titulaires lorsqu'ils sont recrutés par une université. Ils sont nommés à titre définitif, il ne s'agit donc pas d'un détachement, qui serait provisoire par définition, mais d'un glissement qui s'appuie, nous l'avons vu, sur une longue tradition concernant d'autres niveaux du système éducatif. Les modalités de recrutement ne sont définies que de manière très générale et échappent parfois aux commissions de spécialistes par discipline. Des commissions de recrutement ad hoc ont en charge des recrutements sur les postes les plus divers. «La procédure d'attribution des postes de Pr.Ag n'est pas définie par voie réglementaire. Il convient de faire acte de candidature en suivant les indications du B.O. Ensuite les dossiers sont examinés par l'université qui réunit soit la commission de spécialistes soit - la plupart du temps - une commission ad hoc.»[100]

[100] bulletin de la société des agrégés, n°382. Nov. Dec. 1999.

Les Pr.Ag et Pr.Ce sont avant tout au service d'une université, même quand ils sont explicitement rattachés à une UFR. Leurs attributions sont par conséquent soumises aux besoins de l'Université, sans que puisse intervenir une hiérarchie disciplinaire dont l'enseignant est à priori détaché. En effet le Pr.Ag ne dépend pas d'une section du CNU, principale instance de référence pour les universitaires. Il est considéré comme enseignant généraliste. On peut ne pas tenir compte de sa spécialisation disciplinaire dans la définition de ses attributions.

Comment se répartissent les enseignements ? (cours magistraux et TD). Le texte de 1993 est assez laconique sur cette question : « les enseignants....sont tenus d'accomplir 384 heures de TD ou de TP....Dans le cas particulier où des cours magistraux leur sont confiés, ceux-ci sont pris en compte.... à raison d'une heure et demie pour une heure effective d'enseignement ».

En pratique, ces attributions varient selon les cycles d'enseignement et les universités, ainsi qu'il est constaté dans diverses enquêtes[101]. L'enquête de Mai 1996 commandée par la DEP portant sur 411 Pr.Ag et Pr.Ce donnent les résultats suivants : les quatre cinquième des heures assurées sont des heures de TD ou de TP et les deux tiers de ces heures se déroulent en premier cycle. Dans l'étude partielle réalisée à Versailles-Saint Quentin en Yvelines[102], la répartition est la suivante : plus d'un quart de Pr.Ag assuraient plus de 20 % de leur service en CM, un quart effectuaient tout leur service en TD ; un gros tiers assurent surtout des TD avec une participation limitée aux cours magistraux.

B) La charge d'enseignement

Un double service d'enseignement, des rythmes de travail irréguliers

Le service des professeurs agrégés dans l'enseignement supérieur est défini par le décret n° 93-461 du 25 mars 1993. Auparavant, le service des agrégés comme des certifiés était défini dans le décret du 4 juillet 1972. Pour chacun de ces statuts particuliers, le texte précise que ces enseignants peuvent être affectés (cas des agrégés) ou peuvent assurer certains enseignements (pour les certifiés) dans les établissements d'enseignement supérieur. La définition des services ne change pas avec l'établissement et jusqu'en 1993, le

[101] A l'Université de St Quentin en Yvelines, en 1998, un tiers des enquêtés avait un service de 290 heures ; un quart de 350 heure et un tiers dépassaient 290 heures, le reste ayant un service réglementaire de 384 heures (8%). J.P. Terrail 1998 ;*Rapport d'information et de recommandation pour le CA de l'UVSQ.*

service des agrégés et certifiés à l'Université ne dépassait pas officiellement l'horaire légal hebdomadaire de 15 et 18 heures. En pratique les horaires effectués varient autour de cette base de 384 heures pour des raisons variées (heures complémentaires effectives, politique spécifique d'une UFR ou d'une Université[103]).

Dans le texte de 1993, ce service est revu, établi annuellement à 384 heures d'enseignement devant les étudiants, de travaux dirigés ou de travaux pratiques. Il ne doit cependant pas dépasser quinze heures ou dix huit heures hebdomadaires mais dans la réalité cette clause est difficile à respecter par les intéressés eux-mêmes, dans la mesure où les rythmes de travail sont irréguliers. Dans le texte de 1993 toujours, il est précisé que la charge annuelle d'enseignement peut donner lieu à des répartitions diverses « ne portant pas obligatoirement, pendant l'année universitaire, sur le même nombre de semaines et ne comportant pas nécessairement l'application uniforme du même service hebdomadaire pendant toute l'année ». Ces rythmes sont le reflet de besoins d'enseignement dont la variation dépend entre autre du service des enseignants-chercheurs.

C) les tâches

1) D'évaluation

Les attributions de Pr.Ag et des Pr.Ce se traduisent par de multiples charges. Les tâches d'évaluation sont associées aux modalités du contrôle continu qui fait de la séance de TD le lieu d'évaluations régulières. La multiplication des groupes et des enseignements de premier cycle se traduit automatiquement par la multiplication des copies. Le nombre de copies à corriger n'est cependant pas un bon indicateur comme l'indique très justement J.P Terrail[104] dans l'enquête partielle de 1998. L'étude propose un indicateur synthétique[105] de charges d'enseignement qui permet de distinguer quatre niveaux (représentant entre 20 et 30 % des enquêtés à chaque fois) selon le poids de ces charges.

---

[102] ibid.
[103] dans le but de permettre ou d'imposer la rédaction d'une thèse.
[104] « il y a copie et copie comme il y a enseignement et enseignement », J.P. Terrail, 1998.
[105] cet indicateur incorpore trois dimensions : le nombre d'heures d'enseignement, le nombre d'enseignements différents et le nombre de copies.

2) D'encadrement pédagogique et d'administration

Des charges administratives (comme la coordination d'une discipline ou d'une composante) et pédagogique (direction d'étude) se greffent assez fréquemment sur le service de ces enseignants. Elles font parfois l'objet d'une décharge horaire à la discrétion de l'Université ou d'une UFR, parfois d'une prime. Leur prise en charge par le Pr.Ag et Pr.Ce s'explique essentiellement de deux manières. Il s'agit parfois d'un moyen de réduire un peu la charge d'enseignement. Il s'agit d'un travail qui a une incidence directe sur les attributions des enseignants concernés. C'est notamment le cas lorsqu'une composante CUEPP est créée dans une Université, son organisation, sa gestion a pu être totalement confiée aux enseignants recrutés à cette occasion[106], dans le cadre d'une sorte d'autogestion, dont le prix est ce travail « administratif et pédagogique ».

D) Une mobilité compromise

Le professeur recruté comme Pr.Ag reçoit une affectation prononcée à titre définitif, il ne reste pas titulaire de son poste en lycée ou collège. S'il souhaite retrouver un tel poste, sa demande du mutation est cependant traitée comme une demande de réintégration, avec une priorité pour l'ancien établissement, éventuellement la localité. Les années de stabilité prises en compte sont les années dans le dernier poste occupé comme Pr.Ag. Il peut solliciter un autre poste de Pr.Ag sans avoir à solliciter au préalable se réintégration dans le second degré[107].

En pratique il arrive assez souvent que le recrutement de ces enseignants correspondent à des profils de poste (lorsqu'ils sont définis) assez spécifiques à chaque université. L'expérience professionnelle acquise comme Pr.Ag ne peut donc pas toujours être valorisée et transférée à une autre université, en l'absence d'un système administré de mutation comme l'est celui des enseignants chercheurs. En ce qui concerne les « retours » dans le secondaire, ils proviennent souvent de déceptions qui interviennent assez vite après le recrutement à l'Université. Les points de stabilité sont généralement insuffisants pour prétendre

[106] cf mon enquête dans la deuxième partie pour plus de précisions.
[107] B.O n° 41 du 18-11-99, p.2113.

à un classement correspondant à ce qui peut être une carrière déjà très engagée.[108] Ajoutons que la carrière des Pr.Ag et des Pr.Ce, en terme d'avancement est ralentie par le système de notation.[109]

Les Pr.Ag et Pr.Ce effectuent un travail multiforme dans les universités. Leur situation professionnelle semble très en retrait par rapport à celle qui correspond aux postes du secondaire. On peut se demander ce qui explique leur choix, en dehors d'une fuite souhaitée hors du collège qui ne concerne que certains d'entre eux. C'est ce que nous ferons plus loin. Leur situation de travail correspond le plus souvent à une décontextualisation par rapport aux réseaux de la recherche qui sous-tendent les principales formes de socialisation des universitaires.

Les enseignants titulaires complémentaires

1 Une grande diversité

De l'instituteur, spécialisé volontairement dans le remplacement court, sans aucune relation continue avec les écoles où il travaille, au professeur certifié de français, responsable d'une unité de formation continue en informatique qu'il a contribué à construire au sein d'une Université, en passant par le jeune agrégé d'anglais, déraciné, nommé sur une zone de remplacement en attendant mieux, on rencontre autant de singularités que de personnes, autant de spécificités que de types de situation. Tous ces enseignants sont dans des situations professionnelles produites par des contradictions de l'organisation du travail de l'ensemble du système éducatif dans un contexte d'optimisation de la gestion des ressources humaines et de délégalisation du système d'emploi. Ces contradictions sont propres à chaque niveau d'enseignement.

Dans les écoles, les collèges et les lycées, les enseignants titulaires mobiles sont recrutés sur concours et titularisés dans un des principaux corps d'enseignants fonctionnaires. Ils sont affectés, à leur demande ou par défaut sur un emploi et ceci à titre définitif. Cette

[108] Nous nous appuyons sur les informations de la presse syndicale et sur les éléments de l'enquête dans la deuxième partie.

[109] La recherche d'une harmonisation des systèmes de notation débouche actuellement pour les Pr.Ce sur un risque de diminution de la note attribuée antérieurement. Ces mesures ont alimenté les revendications de cette catégorie . (voir II de la 3ème partie.)

affectation ne correspond pas à un établissement[110] mais à un territoire qui peut prendre diverses formes administratives (circonscription, bassin). Les Agrégés et Certifiés qui sont nommés dans le supérieur ont été titularisés dans les mêmes conditions. Ils sont affectés à titre définitif dans une université, c'est à dire un établissement au sens plus abstrait d'une organisation de différentes instances, dont l'administration n'est qu'une composante. Cet établissement-organisation jouit d'une autonomie importante dans la définition et le financement de sa politique. Cette affectation ne correspond pas à un recrutement universitaire contrôlé par le CNU. C'est une affectation administrative.

L'autonomie des Universités et la place relative occupée par l'administration dans ce type d'établissement fait que nous avons affaire pour notre étude à deux univers professionnels de nature différente : un système administré et l'université. Dans tous les cas néanmoins, les emplois qui nous servent d'exemple se caractérisent par une indétermination du cadre de travail et des attributions associées. Le type d'affectation, bien que définitif, ne garantit pas d'ancrage professionnel à l'enseignant, au sens d'une entrée dans l'espace professionnel ordinaire de ses collègues en titre. Dans ce sens, ce sont des affectations libres ou légères. Elles correspondent à une réglementation minimale qui laisse un vide, celui des modalités diversifiées d'application aux situations concrètes. Nous parlons des enseignants, fonctionnaires titulaires et à ce titre assurés de leur emploi mais dépossédés ou dispensés de ce qui constitue habituellement les principaux attributs fixes de cet emploi.

En quoi consiste l'unité autour de laquelle on peut regrouper ces positions professionnelles.

2 Des points communs

De la remplaçante en brigade, au Pr.Ag, en passant par les TZR, tous les postes ou supports de poste correspondant ont la caractéristique d'être le reflet de besoins situés en creux des principales missions des corps et groupes professionnels constitués. Dans les témoignages une partie de ces enseignants parlent de problèmes d'intégration, de reconnaissance et de précarité professionnelle, thème repris au plan collectif par les instances de défense des salariés (syndicat, collectif.). Une partie d'entre eux semble ignorer ces questions et l'enquête a montré qu'il s'agissait alors de personnes situées professionnellement et/ou personnellement à l'écart des corps constitués et des hiérarchies reconnues. Nous voyons

[110] les établissements sont ici des lieux, sans véritable autonomie (financière notamment)

apparaître un double objet : les emplois dont nous parlons correspondent soit à des situations frontières, soit à des situations autonomes (ou désaffiliées)[111]. Les titulaires mobiles de l'enseignement élémentaire, les titulaires remplaçants des lycées et collèges, les agrégés et certifiés à l'université prennent en charge des compléments de travail que n'assurent pas les enseignants titulaires en poste fixe. Leur emploi les situe le plus souvent à l'écart ou en marge du contexte habituel d'intégration professionnelle[112] correspondant au niveau d'enseignement qu'ils assurent. Dans le contexte actuel, le fait d'être « titulaire d'un poste » ne signifie plus être propriétaire[113] d'un cadre de travail et d'attributions considérées comme définitives. Cette problématique sera développée tout au long de l'étude et approfondie dans la troisième partie.

Le choix d'étudier cette population induit une nécessaire réflexion sur les catégories de « poste de travail », « d'emploi », de « statut de titulaire ». Dans la sociologie classique du travail, le travail posté se caractérise par la volonté de fixer le salarié, dans un souci d'efficacité. « Les ouvriers ne sont pas payés pour se déplacer »[114] (Taylor). L'époque industrielle s'est caractérisée en général par la nécessité de sédentariser ou de fixer les travailleurs. Cette forme d'organisation de la production semble parfois, hors d'actualité lorsqu'il s'agit d'efficacité dans les services. La réactivité des salariés est requise dans un univers difficile à planifier mais une trop grande circulation des personnes compromet l'efficacité de tout travail sur projet qui nécessite un engagement et la construction d'une mémoire professionnelle. D'autre part, ce qu'on appelle aujourd'hui un poste de travail est largement dématérialisé. Profiler un poste consiste précisément à définir les éléments non matériels que sont les conditions de travail, la nature de celui-ci et son cadre. Cette définition fait souvent défaut, lorsqu'il s'agit de la prise en charge de tâches complémentaires. Ils correspondent néanmoins à un support budgétaire.

Le cadre et les attributions sont deux niveaux parmi d'autres de l'expérience professionnelle. « Un poste de travail correspond »...néanmoins toujours... « à une position dans une organisation » et « il est impossible de décrire le poste occupé par une catégorie de

---

[111] ce constat est à rapprocher de la remise en cause actuelle des catégories du salariat et notamment de l'opposition travail dépendant/travail indépendant constitutive des anciennes grilles et CSP.

[112] Ce qu'on appelle contexte dans ces trois cas est un espace privilégié d'intégration professionnelle. Cette intégration peut prendre d'autres formes ou son absence peut être souhaitée dans le cas de formes de socialisation alternatives (privées, associatives etc...).
Les trois formes sont emblématiques du double mouvement de globalisation (mise en réseaux des dominants, ici les producteurs de connaissance), et de localisation au sens d'une situation bornée parce que stable. (analyses de Boltanski ; Chiappello sur les immobiles, les situés, les « piégés dans leur situation »).

[113] la relativisation de ce sentiment de propriété se fait aisément à la lumière des analyses de R. Castel.

personnel sans parler du travail des autres »[115]. Nous abordons la question des enseignants complémentaires dans cette optique qui consiste à souligner la nécessité de prendre en compte le travail de ces «autres » et à les saisir dans l'ensemble du système éducatif, par rapport à leurs collègues en titre.

Nous avons consacré cette première partie de la thèse à la définition de notre objet et à la construction du cadre d'analyse. Cet objet a un double statut : théorique et empirique.

La dimension théorique, déjà posée, interroge l'évolution du concept de qualification et les notions d'emploi et de poste de travail, confrontées à la nécessité de rendre intelligible l'évolution d'une forme particulière de salariat et de travail. Il s'agit du travail des enseignants dans le noyau dur du système d'emploi à statut qui caractérise la France. La dimension historique a été retracée à travers le rappel des différents modes d'accès aux qualifications certifiées et des traditions de recrutement parallèle dans l'Education nationale.

Ces deux dimensions sont distinctes mais complémentaires dans la construction du cadre d'analyse. Le concept de qualification , les notions d'emploi et de poste de travail ont été produits par l'analyse sociologique d'objets historiquement situés. L'actualité de la question posée nécessitait cette double mise en perspective : relativisation temporelle et recours aux concepts exprimant la permanence des questions de théorie sociologique. Le contexte macro social de délégalisation pose au système éducatif le problème de l'évolution des qualifications et de l'efficacité de ses salariés face à une transformation qui dépasse l'école.

Nous avons voulu saisir notre objet au niveau systémique de l'organisation et de la division du travail mais également au niveau de l'expérience professionnelle des acteurs.

L'ensemble de ces préoccupations nous a conduit a choisir trois populations représentatives des catégories produites par ces transformations du salariat au niveau des qualifications et des conditions d'emploi particulières, de la variation des attributions et des profils de poste. Cette catégorie d'enseignants complémentaires que nous avons également appelés des « doublures » a été construite à l'aide d'oppositions pertinentes relevées entre eux et les « enseignants-types » à chaque niveau du système éducatif.

---

[114] F. Taylor.
[115] E. Hughes, 1958, op.cit.

Nous allons présenter l'enquête qui est à l'origine de cette construction et qui nous a permis d'étudier les métiers de l'enseignement complémentaire, les trajectoires et les formes de socialisation de ces enseignants particuliers.

Deuxième partie

Les métiers de l'enseignement complémentaire

Le point de départ de cette étude est une enquête de terrain auprès des trois populations que nous avons déterminées dans la première partie. Nous présentons le contexte et les différentes étapes de ce travail consistant à recueillir un matériau diversifié et représentatif des oppositions soulignées dans la définition de l'objet. Les approches méthodologiques sont elles-mêmes diversifiées et complémentaires.

L'exploitation des données et l'analyse du matériau nous a permis de cerner les contours de métiers peu connus. Les deux principaux aspects de ces métiers concernent les choix et les stratégies des enseignants qui se trouvent sur les postes décontextualisés et leurs qualifications effectives. Nous sommes en effet partis de l'hypothèse communément admise selon laquelle les qualifications sont construites dans l'acte de travail mais aussi dans la trajectoire et l'expérience professionnelle. Les faisceaux de tâches qui constituent telle ou telle qualification sont le résultat d'un mouvement dans le temps où s'affirment qualités et spécialités pour un ensemble de personnes. Les choix et attentes des acteurs traduisent des dispositions qui sont autant d'aptitudes potentielles à assumer certains types de tâches. La configuration des faisceaux de tâches saisie à un moment donné montre ce que les acteurs ont réellement fait de ces aptitudes étant donné le système d'action dans lequel ils se trouvent.

Nous avons dissocié pour l'analyse les attentes et stratégies au moment où les acteurs ont choisi (ou se sont installés dans) ce type de poste, de la photographie des faisceaux de tâches spécifiques de l'enseignement complémentaire. Quel que soit le niveau du système éducatif, nous avons rendu visibles des logiques de trajectoire communes aux enseignants complémentaires et les spécificités de leurs qualifications. L'enjeu de cette analyse était bien de dépasser les catégories officielles associées aux déterminations institutionnelles et organisationnelles pour proposer un ensemble de catégories (ou types) analytiques susceptibles de rendre intelligible l'évolution des qualifications.

Chapitre I - L'enquête

Cette enquête a été conduite dans un contexte en évolution. Les dernières dispositions légales, concernant les suppléances dataient de 1995. De nouveaux textes parus en 1999 ont bouleversé la définition des fonctions de suppléances en confondant des missions auparavant spécifiées. Pour les enseignements de service à l'Université, les textes définissant les services des Pr.Ag sont restés les mêmes (ceux de 1993) mais la crise sociale de 1995 a eu des conséquences sur le positionnement des Pr.Ag et de nouveaux problèmes de gestion des carrières se sont posés à travers la modification des procédures de notation des Pr.Ce.

Pour diversifier le matériau nous avons associé plusieurs démarches méthodologiques. L'étude des dispositifs et des textes était nécessaire à l'analyse des formes d'emploi concernées. Une démarche objectivante permet de déjouer un certain nombre des pièges du discours et les prénotions. L'approche compréhensive s'imposait également pour l'analyse des trajectoires et des carrières. Les dossiers administratifs des personnels sont inaccessibles en ce qui concerne les éléments les plus objectifs. Nous voulions surtout saisir le sens que chacun donne à son parcours eu égard à une question donnée.

Ces trois entrées ont été construites et exploitées simultanément mais nous les présentons ici en commençant par les données les plus objectivantes (études des dispositifs et observations directes). Les entretiens et l'analyse compréhensive font l'objet du troisième point.

A) <u>Les dispositifs. Opportunités et contraintes institutionnelles</u>

1 Les remplacements dans les écoles : un exemple d'individualisation des rémunérations et de mobilité volontaire

Les titulaires mobiles touchent des indemnités de déplacement assez substantielles. Ces primes appelées « indemnités de sujétion spéciale » sont individualisées dans le sens où elles dépendent des aléas de chaque mission. Une certaine spécialisation tacite ou reconnue se traduit par des différences importantes de traitement. Ces postes exigent une flexibilité à plusieurs niveaux. Cette flexibilité concerne l'espace de travail, l'emploi du temps

et les groupes d'élèves pris en charge, les niveaux et le cadre de travail. Pour cette raison, cette situation fait souvent l'objet d'un choix.

Tableau 1 (enseignement élémentaire)

Montant des indemnités, à la journée, prévues par le programme de remplacement

Inspection Académique du Nord.

ISSR	0-9km	10-19km	20-29km	30-39km	40-49km	50-59km	60-79km
janv.98	87f	115f	143f	169f	202f	235f	269f

La fonction de remplaçant ou de suppléant des maîtres titulaires de classes a toujours été assurée, en particulier par des catégories de personnel non titulaire. Il s'agit d'une fonction essentielle qui assure la continuité du service public et dans le cas des jeunes enfants, leur accueil dans de bonnes conditions.

Ce statut de Titulaire Mobile (TM) défini dans les textes officiels de 1973 a été précisé par les dispositions de 1982[1]. Nous les résumons ici.

A) La prise en compte des caractéristiques du groupe professionnel

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, procédure qui faussait les règles d'accès à la titularisation.

La circulaire du 27 Mars 1973 a permis la création d'un certain nombre de postes d'instituteurs titulaires remplaçants. Les circulaires du 22 Août 1973, du 13 Mai 1976 et du 24 Juillet 1978, adressées aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, précisent les modalités d'emploi des instituteurs, chargés du remplacement des maîtres. Le support budgétaire de ces emplois est globalisé : « Il sera fait masse des emplois budgétaires d'instituteurs actuellement

[1] circulaires des 27 mars, 22 août 1973; circulaires du 13 mai 1976 et du 24 juillet 1978, circulaire du 25 mars 1982.

affectés aux fonctions suivantes : Stages de formation ; congés de maternité ; congés de maladie ; accidents, absences diverses ; décharges de service ; services à mi-temps [2] ».

Ces emplois sont pourvus au mouvement du personnel, comme les autres. Ils sont sensés correspondre à une situation de « plein emploi » pour chacun. En revanche, il s'agit bien de modalités spécifiques d'enseignement. Il n'est pas question de détourner les titulaires remplaçants pour ouvrir des classes. L'implantation et l'« utilisation » des personnels sont précisées. On prévoit deux formes spécifiques d'implantation qui sont de nature à la fois administrative et géographique : les brigades départementales et les Zones d'Intervention Localisées (ZIL), organisées à partir de groupes de vingt - cinq classes (en fait quinze à trente cinq classes selon le type d'habitat). Jusqu'en septembre 1999, les métiers du remplacement ont été définis de manière précise. Il y avait trois types de missions différentes selon la durée et la nature - prévue ou non - du remplacement, en dehors des décharges. Certes, les marges de manoeuvre existaient déjà pour l'administration et certaines personnes étaient parfois, de ce fait, « utilisées » de manière indifférenciée sur des missions très différentes de nature, mais le texte de 1973 qui est à l'origine de la création du statut de titulaire mobile prévoyait tout de même une « spécialisation ».

1) Développement de la formation continue et gestion de la maternité

On distingue en effet quatre types de missions différentes selon la durée et la nature - prévues ou non - du remplacement. Les ZIL (zone d'intervention localisée) 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, missions d'une ou deux semaines prévues à l'avance), enfin, les décharges de directeur et d'enseignant maître formateur, ces derniers bénéficiant d'une journée libérée d'enseignement par semaine.

La création du statut de titulaire mobile et la définition de missions spécifiques correspond à l'organisation nécessaire d'une fonction reconnue comme essentielle au bon fonctionnement des écoles. Le dispositif mis en place en 1973 tient compte des caractéristiques d'un personnel très féminisé et de revendications professionnelles émanant des syndicats et des formateurs, touchant notamment à la formation continue des maîtres.

---

[2] Ibid.

2) Normalisation du recrutement

Jusqu'au début des années 1970, les suppléances et le remplacement étaient assurés par des maîtresses auxiliaires qui n'avaient reçu aucune formation professionnelle. La plupart d'entre elles accédaient à la titularisation après quelques années d'enseignement mais le double recrutement faussait les règles de la titularisation à laquelle accédaient par ailleurs les élèves maîtresses recrutées en 3ème par les Ecoles Normales et ayant un contrat avec l'Etat. Au début des années 70, de nouvelles instructions officielles redéfinissaient les objectifs de l'enseignement du français et des mathématiques et introduisaient les activités d'éveil. L'enjeu de la formation des enseignants du primaire débouche alors sur une nouvelle organisation de la formation et des études. Les élèves maîtresses de seconde année assurent dès lors un stage en responsabilité dans les écoles et remplacent des maîtres ayant eu ou pas une formation en Ecole Normale pendant que ceux-ci font un stage de formation continue. Parallèlement on ouvre des formations destinées aux suppléantes non titulaires. Le but était d'homogénéiser le niveau des qualifications dans les écoles dans une période d'élévation des exigences. Les remplacements ont été peu à peu confiés à des enseignantes titulaires, formées comme les autres en Ecoles Normale.

B) La prise en compte des difficultés propres à la position de remplaçant

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. A ces conditions particulières de travail correspondent en effet des rétributions supplémentaires. Il s'agit des indemnités de remboursement des frais de déplacement (arrêté du 26 janvier 1977 et la circulaire du 9 février de la même année). Il est indiqué également que des avantages peuvent être attribués en matière de mutation et d'avancement (points supplémentaires au barème). On prévoit également un dispositif spécifique de formation, de suivi, de perfectionnement professionnel « Compte tenu du caractère particulier des conditions d'emploi de ces instituteurs, les inspecteurs départementaux de l'Education Nationale et les conseillers pédagogiques veilleront à leur apporter un appui technique vigilant ».

Au fond, la représentation qui s'impose dans les textes est celle d'un statut transitoire, obtenu par défaut, d'une situation de début de carrière, notamment dans les situations de mise en disponibilité pour se rapprocher d'un conjoint en voie d'intégration dans un département qui explique ces compensations financières et le soin apporté au suivi des personnels.

Dès 1982, une nouvelle circulaire[3] a fait le point sur la situation des instituteurs remplaçants. On y trouve associées deux préoccupations : celle, tout d'abord d'améliorer le fonctionnement du service éducatif rendu, notamment à travers la volonté d'informer, de former, d'accompagner et de dédommager ceux qui subissent ou acceptent « les conditions particulières des fonctions d'instituteurs titulaires remplaçants »[4] et déjà, une certaine vigilance à l'égard du coût parfois abusif du dispositif. Cette double préoccupation illustre d'ailleurs l'ambiguïté politique de l'époque et les effets d'une certaine crise du recrutement des enseignants dans un contexte de rigueur économique.

La situation de titulaire remplaçant concernait alors souvent les jeunes enseignants, d'où cette volonté de les informer sur la nature du poste et ses contraintes, de leur permettre de préparer leur travail, de les rassurer sur les dédommagements financiers de leurs déplacements : « ...au début de chaque remplacement nouveau qu'effectue un titulaire mobile, il est indispensable qu'il puisse compter de la part du directeur d'école ou, lorsque c'est possible, de l'instituteur qu'il va remplacer sur un minimum d'informations concernant l'école et la classe où il va exercer... aux dates des réunions du conseil des maîtres et du conseil d'école, à l'emploi du temps de la classe, au niveau pédagogique de cette classe, aux manuels scolaires utilisés etc... »[5]. L'administration a cherché à préciser la nature des différentes missions de suppléances : remplacement de courte durée assurés par les instituteurs des ZIL, les longs congés ou congés prévisibles étant plus particulièrement réservés à ceux des brigades départementales. Parmi ces derniers figurent les décharges de service réglementaire, les stages de formation annuels, de formation continue, les congés de maternité ou d'adoption, les congés de longue maladie. Une sorte de « spécialisation » découle de cette définition : intervention rapide et de courte durée sur un ensemble d'établissements pour une partie des remplaçants (quatre cinquièmes des moyens globaux), intervention plus longue, préparée et coordonnée pour l'autre partie.

---

[3] Note de service n° 82-141 du 25 mars 1982.
[4] p.15, B.O n° 9 et 10 de 1982.

Ces situations étant considérées le plus souvent comme une étape de la carrière, avant l'obtention d'un poste fixe, on prévoyait la participation des titulaires remplaçants aux stages de formation, la possibilité pour eux de faire appel à l'IDEN de la circonscription pour une aide pédagogique. Le soin apporté à l'encadrement d'un personnel spécialisé et les compensations proposées témoignent du souci de recruter un personnel volontaire mais aussi d'accompagner la formation professionnelle de ce personnel, supposé jeune, débutant, cherchant à se stabiliser tôt ou tard sur un poste fixe.

C) Les mises en garde contre les dérives possibles du système

Quand les remplaçants ne remplacent pas, il sont chargés de l'aide pédagogique à l'équipe éducative de l'établissement de rattachement. La distinction entre brigades et ZIL ne doit « pas être ressentie comme un cloisonnement parfaitement étanche...des possibilités d'adaptation du service entre ZIL et brigade pouvant être recherchées sur le plan local si les circonstances l'exigent après consultation des organismes paritaires »[6]. Dans la définition des missions, il est prévu que les « brigades » puissent remplacer les ZIL et inversement lorsque c'est nécessaire. Il faut éviter dans tous les cas le sous emploi d'un personnel disponible à l'intérieur d'un dispositif coûteux.

Le système des indemnités de déplacement, versées y compris les mercredi, samedi et dimanche a pu choquer les autres catégories de personnel (y compris le personnel non enseignant chargé d'assurer ces rémunérations). Ce système semble excessivement onéreux en période de rigueur, il perd sa justification si on en abuse (déplacements trop nombreux ou trop longs du fait d'une gestion insuffisamment efficiente, non utilisation par les remplaçants des jours de tuilage pour assurer la coordination avec les maîtres en poste). Tout cela explique un certain nombre de rappels sur la façon d'organiser les regroupements d'écoles et l'invitation adressée aux Inspecteurs d'expérimenter de nouvelles modalités de remplacement.

Contrairement à ce qui est supposé dans les premiers textes, le personnel remplaçant s'est progressivement constitué comme un personnel relativement stable, composé d'enseignants expérimentés pour beaucoup d'entre eux.

---

[5] ibid. p.16.
[6] Ibid. p.18.

2 Suppléances et défauts d'encadrement dans les collèges et les lycées : entre rémunération de la flexibilité et mobilité contrainte

Tant que l'enseignement secondaire ne concernait qu'une minorité d'élèves et des effectifs limités d'enseignants, la question du remplacement des enseignants titulaires pouvait être considérée comme une question mineure. Jusqu'en 1926, l'enseignement secondaire masculin emploie de 9 à 10 000 personnes, parmi lesquels 7 000 professeurs et 2 000 répétiteurs[7]. Remplacer un professeur momentanément absent n'est pas une fonction en soi. Confiée aux maîtres adjoints, répétiteurs ou aux collègues, il s'agit d'une tâche dont l'attribution est peu réglementée. S'agissant des absences de courte durée, elles ne font pas nécessairement l'objet d'un remplacement mais simplement de quelques heures d'études. Il s'agit à maints égards d'une activité dite « naturelle »[8], c'est à dire non professionnalisée dans le sens où elle ne correspond pas nécessairement à des attributions et à une rémunération spécifiques.

A) Historique

Nous connaissons désormais l'importante transformation des conditions de l'enseignement secondaire depuis la fin de la deuxième guerre mondiale. Ce développement s'est accompagné de mouvements de recrutement massifs, notamment de non titulaires et d'une importante féminisation de toutes les catégories. Le remplacement des titulaires a tout d'abord été assuré par les maîtres auxiliaires. Dans les décennies 1960 et 1970, les remplacements ont été pris en charge par les MA (maîtres auxiliaires). Ceux-ci ont représenté entre 10 et 19 % du personnel enseignant du secondaire selon les périodes, entre 1970 et 1990[9]. La création du statut des maîtres rectoraux puis des Titulaires Académiques est une disposition supplémentaire permettant de pourvoir à la rentrée les postes demeurés vacants. Il s'agissait d'un assouplissement du système de mutation national avant l'introduction du mouvement intra académique. Les dispositions légales permettant la nomination de titulaires

[7] A. Prost, 1968, retrace l'histoire des catégories d'enseignants du secondaire. Les répétiteurs ont été peu à peu remplacés par des professeurs diplômés de l'enseignement supérieur.

[8] Dans la définition de la notion de profession, M. Weber, (1956), 1971, distingue les professions des activités non lucratives ou non spécifiées. p. 201-205.

[9] Le maximum se situe à la fin des années 70, le minimum de 1985 à 1987 ; on note ensuite un reprise temporaire jusqu'en 1998, date à laquelle on a mis fin au recrutement des MA mais pas des non titulaires que sont aujourd'hui les contractuels et les vacataires. (notes d'information de l'EN)

sur des postes vacants, durablement ou provisoirement datent de 1985 et ont été récemment modifiées par le décret de 1999. Cette évolution reflète une hésitation quant à la place que l'on peut attribuer aux fonctions de remplacement. En effet selon les moments, depuis le début des années 1960, les textes prévoient des emplois spécifiques assortis d'incitations, ou à l'inverse n'encadrent que de manière très imprécise des fonctions peu définies.

B) Deux conceptions différentes de la fonction.

Se faire remplacer, être remplacé est peut être la situation professionnelle ou se joue le plus facilement le prestige professionnel et certaines formes de division du travail. On peut considérer qu'il s'agit d'une fonction secondaire parce que transitoire, les remplaçants jouent le rôle sans occuper le statut[10]. Comme au théâtre, les doublures font un travail intermittent ou interstitiel circonscrit qui ne mérite pas de reconnaissance particulière. Il s'agit pour eux d'un pis aller en attendant mieux. Dans ce cas la fonction de remplacement est reléguée, considérée comme un ensemble de tâches résiduelles. On peut à l'inverse considérer qu'il s'agit d'une mission spécifique, délicate et que des postes sont à profiler dans pour cela. Le décret n° 85-1059 du 30 septembre 1985 allait dans ce sens. Les textes actuellement en vigueur (décret n° du 17 septembre 1999) ont supprimé le décret précédent et du même coup la reconnaissance de la fonction des remplaçants.

1) Le décret de 1985 : une fonction spécifique

Le texte de 1985 est à l'origine de la création des statuts de TA (Titulaires académiques, nommés sur des postes à l'année) et des TR (Titulaires remplaçants assurant les missions de suppléance). Dans le cadre du statut de la fonction publique (textes de 1944 et de 1946), repris par le texte de 1983 (lois 83-634 du 13 juillet 1983 et 84-16 du 11 janvier 1984), les remplacements de fonctionnaires occupant les emplois de l'Etat et de ses établissements publics ...., dans la mesure où ils correspondent à un besoin prévisible et constant, doivent être assurés en faisant appel à d'autres fonctionnaires. Le décret du 30 septembre 1985 précisait la définition des fonctions de titulaire remplaçant et les modalités de nomination sur les postes de TR et de TA. Deux types de mission pouvaient leur être confiés : « occuper pour une durée qui ne peut être inférieure à celle d'une année scolaire, un emploi provisoirement vacant » ou « assurer la suppléance de courte et moyenne durée, des agents qui, tout en demeurant titulaire

de leur poste, en sont momentanément absent. »[11]. Les brigadistes[12], Titulaires remplaçants, ont vocation à couvrir les remplacements de moyenne durée (de quinze jours à trois mois) et de courte durée (c'est à dire inférieur à quinze jours). Les Titulaires Académiques occupent en priorité des postes à l'année.

A la rentrée 1989, une circulaire précise les conditions d'emploi pour un personnel dont la fonction est reconnue : « Les conditions d'emploi des personnels enseignants chargés des remplacements doivent être arrêtés avec le plus grand soin en raison des contraintes de diverses natures inhérentes à la fonction de remplaçant d'une part, de son importance pour le bon fonctionnement du service d'autre part »[13]. La plupart des spécificités de ce genre de poste, font l'objet d'une définition. S'agissant du caractère intermittent du travail et de la nécessité d'utiliser pleinement les moyens mis à la disposition des rectorats, on invite ces personnels à accomplir des activités de nature pédagogique ; or le statut de certaines tâches est ambigu, c'est le cas notamment du travail de documentation. Ces fonctions peuvent être acceptées par les TR, sans plus de précision. S'agissant de la mesure du travail effectué, l'expérience des TZR a été l'occasion de proposer une globalisation des horaires. Cette solution supprimait la question du service obligatoire entre deux remplacements dans la mesure où la définition de celui-ci ne reposait plus sur une base hebdomadaire.

La position du Syndicat National des Enseignants du Second degré a consisté pendant toute cette période à veiller au respect des statuts et des services. Les brochures[14] mises à la disposition des personnels illustrent la réticence à l'égard des tentatives de déréglementation, qu'il s'agisse de la définition hebdomadaire de ceux-ci, des modalités de rattachement aux établissements et de la délimitation des zones à couvrir et plus encore de la nature des tâches acceptables ou non. Les circulaires rectorales précisent régulièrement pendant cette période la nature et les obligations de service des remplaçants, résultat d'une concertation paritaire et conflictuelle avec les représentants syndicaux. Elles demeurent vagues sur certains points pour cette raison et expriment les désaccords par des réserves et des précautions qui ne sont pas de pure forme concernant la prise de fonction : « Afin que le

---

[10] Le terme de statut recouvre ici le sens de « place ».
[11] décret de 1985.
[12] le terme de brigadistes est réservé à certaines académies dont celle de Lille.
[13] circulaire n° 88-349 du 20 décembre 1988.
[14] Mémo Titulaires Remplaçants. Edition 97-98 Snes. Paris. Les données résumées dans ce livret renvoient aux textes officiels plus complets. Les conditions de travail évoquées concernent principalement l'Académie de Lille.

brigadiste puisse préparer la nouvelle prise en charge des élèves, un délai de 24 h à 48 h pourra lui être accordé avant chaque nouveau remplacement par le chef d'établissement support de brigade. Le brigadiste pourra renoncer à ce délai... » et à propos de la nature du service : « le service du brigadiste relève du décret n°50-581 du 25 mai 1950[15] relatives aux compléments de service ou à la participation à un enseignement différent...toutefois vous voudrez bien, sauf accord de leur part, ne confier à ces professeurs que des enseignements correspondant à leur(s) discipline(s) de formation. » et entre deux remplacements : « ...ils peuvent aussi, avec leur accord, exercer des fonctions en documentation. En revanche, il y a lieu d'exclure toute activité strictement administrative. »

Les compensations financières intéressantes accompagnaient ce dispositif. L'indemnité de sujétions spéciales non imposable est « due aux intéressés à partir de toute nouvelle affectation en remplacement, à un poste situé en dehors de leur école ou de leur établissement de rattachement ». Voici les chiffres de 1990 et de 1997[16].

[15] ibid, extrait du texte sur les compléments de service et la participation à un enseignement différent.
[16] décret 89-825 du 9 novembre 1989.

taux de l'indemnité journalière par remplacement effectué.

distance entre le lieu de la résidence administrative et le lieu où s'effectue le remplacement	en 1990/91	en 1991/92	au 01.03.97
moins de 10 km	53f	75f	85f
de 10à19km	71f	101f	113f
de 20à29km	89f	125f	141f
de 30à39km	106f	150f	167f
de 40à49km	127f	180f	200f
de 50à59km	148f	210f	233f
de 60à80km	170f	240f	267f
par tranche sup.de 20km	+ 21f	+ 30f	+34f

La position des intéressés est loin d'être conforme aux revendications syndicales. Les remplaçants, anciens brigadistes que nous avons rencontrés parlent d'un « modus vivendi » entre eux, le rectorat et les chefs d'établissements dans un contexte où les avantages l'emportaient largement sur les difficultés de la situation.

L'Académie de Lille se caractérisait jusqu'à l'abrogation de ces textes par l'existence de « brigades de remplacement » au sein desquelles se regroupaient l'ensemble des TR, toutes disciplines confondues. Ces brigades étaient rattachées à un établissement, dans le cadre d'une gestion par Bassin d'Emploi et de Formation. Cet établissement était un lieu de socialisation actuellement regretté des anciens « brigadistes ». Cette forme d'organisation assez coûteuse était en effet très confortable et un certain nombre de remplaçants bénéficiaient d'une grande disponibilité et d'une forme de convivialité originale sur place. Plusieurs d'entre eux reconnaissent qu'ils n'ont pas souvent été en mission durant les deux ou trois ans qui ont suivi la mise en place de ce système. Dans la manière dont est décrite cette situation avantageuse, le fait de se retrouver à plusieurs, enseignants de diverses disciplines semble exceptionnel dans une vie professionnelle souvent marquée par l'isolement[17].

[17] Nous présenrons ici des extraits pertinents d'entretiens. Pour la présentation complète de ce matériaux, se reporter au B) de ce même chapitre.

« On faisait 500 et quelques heures dans l'année... le reste, c'était du rattachement, on se retrouvait au lycée .....on parlait de tout et de rien, on côtoyait les profs et les CPE...les premières années, j'ai trouvé ça très agréable...j'ai eu la possibilité d'apprendre l'espagnol, d'avoir des recettes de cuisine, de faire du sport d'aller au spectacle...ce que je ne pouvais plus faire sur poste fixe...j'ai eu des postes à l'année, après j'ai eu envie de faire autre chose. Il ne faut pas y rester trop longtemps...c'est pas fait pour donner une image correcte et valorisante de l'enseignement...mais les premières années, on a rigolé, je ne regrette pas, c'était très très bien....après je m'ennuyais tellement, quand j'ai vu ça, ce que je devenais...au niveau de l'enseignement, j'y trouvais plus mon compte. » (sec.26).

L'expérience des brigades a donné lieu aux abus auxquels on pouvait s'attendre. La sociabilité est regrettée, le laxisme excessif également. Certains remplaçants n'ont pas joué le jeu. *« ils ne répondaient jamais au téléphone.. » (sec.26).* La nature du service ne fait pas toujours l'objet d'une défense farouche, contrairement aux consignes syndicales.

« on s'arrangeait : une heure de retard, ça n'inquiétait personne. Ils ne voulaient pas nous payer les heures supplémentaires, elles étaient à décompter du quota. On pouvait avoir fini l'année scolaire mi-mai. Le syndicat a fait pression pour qu'on nous paye les heures sup....et chaque année, un nouveau texte pondu par un anonyme du rectorat qui ne supportait pas qu'on travaille moins que lui. » (sec. 22)

En principe il n'est pas question de demander aux remplaçants d'effectuer des tâches administratives. En réalité, les arrangements locaux conviennent parfois à tout le monde :

« quand on n'avait pas de remplacement...ça dépendait du lycée auquel on était rattaché, les modus vivendi étaient assez différents.....on donnait un coup de main soit au secrétariat soit au CDI, ça plaisait pas beaucoup aux syndicats mais on avait un assez bon modus...enfin ça se passait plutôt bien. » (sec. 9)

A propos de la documentation, activité pédagogique non enseignante, l'attitude des enseignants est très variable. De la position syndicale du SNES qui interdit de sacrifier la

spécificité de son service aux intérêts du moment aux solutions d'opportunité ou de confort, on trouve les positions les plus contrastées.

> *« j'ai découvert le métier de documentaliste, personne ne s'est occupé de moi...je suis allée voir. Les documentalistes m'ont formé – j'étais resté quinze jours chez moi à tourner en rond ça suffisait comme ça- ;j'aime bien faire des expériences nouvelles...et puis je suis fonctionnaire : il manque quelqu'un , on y va. » (sec.23)*

Dans le cadre des arrangements locaux, les contraintes de l'organisation du travail, les limites budgétaires de l'administration et les dispositions des acteurs se conjuguent. Dans les récits, il arrive que l'on évoque ces accords temporaires qui permettent d'assurer la continuité du travail dans les périodes d'ajustement. Tel collègue nommé dans la formation continue des maîtres laisse son poste de CPE inoccupé, un remplaçant vacant peut assurer la fonction temporairement. Les supports de poste sont alors utilisés indépendamment de leur destination initiale et des disciplines fléchées ce qui fait dire à certains que *« les moyens en brigade étaient utilisés pour tout et n'importe quoi » (sec.14)* et qu'il s'agissait de *« magouilles »*. Certains enseignants (deux dans le corpus de l'enquête) sont devenus documentalistes après avoir connu des expériences transitoires de ce métier au cours de remplacements. On comprend que ce système coûteux, dévoyé par certains, enseignants ou non, ait pu être évalué comme une sorte de gaspillage de moyens pourtant justifiés au départ. Le décret de 1985 a été abrogé par celui de 1999. Ce texte définit le statut de TZR (Titulaires sur Zone de Remplacement ; actuellement 908 titulaires dans l'Académie de Lille).

BU LILLE I

2) Le texte de 1999 : une tâche résiduelle

Le décret n° 99-823 du 17 septembre 1999, relatif à l'exercice des fonctions de remplacement dans les établissement d'enseignement du second degré a transformé l'organisation générale de l'absence et des défauts d'encadrement dans les lycées et collèges. Ces deux aspects sont désormais mis sur le même plan. La territorialisation du système éducatif ne permet plus en effet de dissocier clairement les absences et défaillances « normales » du problème des postes laissés vacants pour d'autres raisons.

Depuis cette date, les enseignants ne peuvent plus véritablement choisir le remplacement de courte et moyenne durée. Ils signalent des préférences (et non plus des voeux). Les TZR sont affectés en priorité sur des postes non pourvus à l'année (notamment des postes à exigence particulière) et ceci dans toutes les académies déficitaires. Ce déficit est relatif aux disciplines, aux territoires violents ou excentrés.

Une majorité de jeunes titulaires sont contraints d'être remplaçant, (quatre personnes dans notre enquête) souvent à l'année sur un poste de TZR, lorsqu'ils obtiennent leur premier poste. En effet, dans le cadre de l'organisation actuelle de l'enseignement secondaire, ce sont eux qui sont nommés sur les postes non pourvus au mouvement national ou intra-académique. Le statut de TZR apparaît alors comme une fatalité ou un moindre mal. Ce statut formel ne correspond pas principalement aux fonctions de remplacement mais à plusieurs modalités d'exercice : sur un poste à l'année, sur plusieurs temps partiels, en dernier lieu sur des remplacements de courte et moyenne durée.

Il n'existe plus de distinction entre les différents types de « remplacement » : « Des personnels enseignants du second degré, des personnels d'éducation et d'orientation, titulaires et stagiaires, peuvent être chargés, dans le cadre de l'académie et conformément à leur qualification, d'assurer le remplacement des agents momentanément absents ou d'occuper un poste provisoirement vacant.» (article 1er du décret). Le texte ne précise pas toutes les dispositions relatives aux compensations financières mais se réfère aux décrets précédents (1950 ; 1980) et renvoie le problème des modalités particulières d'application aux instances paritaires.

indemnités de sujétions aux personnels titulaires remplaçants

(décret 89-825 du 9 nov 1999)

Distance entre le lieu de la résidence administrative et le lieu où s'effectue le remplacement	taux de l'indemnité journalière par remplacement effectué au 1/12/99
moins de 10 km	90 f
de 10 à 19 km	118 f
de 20 à 29 km	146 f
de 30 à 39 km	172 f
de 40 à 49 km	205 f
de 50 à 59 km	238 f
de 60 à 80 km	273 f
par tranche supplémentaire de 20 km	+ 39 f

Ces indemnités sont toujours non imposables et versées en principe sept jours sur sept.

Concernant le territoire toutefois, dimension centrale de la vacance de poste, il est précisé dans l'article 3 que « l'arrêté d'affectation dans l'une des zones prévues.....des personnels....indique l'établissement public local d'enseignement ou le service de rattachement de ces agents pour leur gestion. Le territoire de la commune où est implanté cet établissement ou ce service est la résidence administrative des intéressés ». Les notes et circulaires publiées ensuite précisent que l'indemnité de sujétions spéciales de remplacement demeure celle qui était prévue par le décret 89-825 du 9 novembre 1989. Or ce dernier texte prévoit les compensations financières présentées plus haut à l'exception du cas des remplacements annuels : «Toutefois l'affectation des intéressés au remplacement continu d'un même fonctionnaire pour toute la durée d'une année scolaire n'ouvre pas droit au versement d'une indemnité.».

Dans les académies et les disciplines déficitaires où se multiplient les postes demeurés vacants, la plupart des TZR sont de jeunes enseignants débutants[18] qui ne souhaitent pas de situation provisoire mais subissent leur sort en attendant mieux. *« sur un an d'ancienneté, on arrive quand même à connaître les élèves, à installer des choses, même travailler sur des projets, puis au bout d'un an...rien à faire, le poste ne se crée pas...on est obligé de partir ailleurs...moi, j'en ai carrément raz le bol. » (sec.4).*

Le personnel titulaire est nommé en priorité sur les postes délaissés lors des demandes de mutation. Les remplacements « ordinaires » sont traités ensuite mais les moyens disponibles sont alors insuffisants. Il est nécessaire pour assurer ces fonctions de recruter à nouveau des personnes non titulaires : maîtres auxiliaires, vacataires et contractuels[19].

De nombreuses revendications syndicales se développent autour de la question des TZR. Le SNES notamment regrette ces dispositions qui font passer le remplacement, résultant dans l'ancien système d'un choix professionnel volontaire, à une «figure imposée », un passage obligé (trop souvent décourageant), de début de carrière. La position du SNES est globalement critique face à la remise en cause d'un texte[20] qu'elle avait contribué à faire adopter. Les nouvelles dispositions constituent un contexte favorable à une déréglementation dénoncée. De nombreux débutants ignorent le dédale des règles administratives auxquelles ils

---

[18] document sélectionné par le Rectorat de Lille pour l'enquête.

[19] d'après les entretiens avec les responsables du Rectorat de Lille, il y avait 1000 maîtres auxiliaires dans l'Académie de Lille en Octobre 2000. La politique consiste à supprimer les M.A non garantis d'emploi en transformant les postes en emplois de contractuels. Les vacataires sont recrutés en dernier ressort.

[20] celui de 1985.

sont soumis et vivent leur situation comme une sorte de fatalité, dans un système considéré comme opaque.

> *« Au départ...rien n'est clair, c'est à dire on ne sait pas...il y a un manque d'information qui est voulu ou...pas voulu ou consenti à savoir que au départ bon....heu....les choses ne sont pas claires...moi j'ai appris sur trois ou quatre ans le fonctionnement, mais à la limite c'est parce que je me suis renseigné, j'ai fait des démarches etc....mais au départ je pensais qu'il y avait un nombre de points...un peu magique qui fait que vous avez un poste, en fait c'est pas ça du tout, c'est une espèce de concurrence qui est normale d'ailleurs mais.... le problème c'est qu'elle est pas connue, à la limite vous pouvez perdre plein de points en demandant un poste particulier qui vous intéresse...il y a énormément d'inconnues qui font que finalement on se retrouve sans poste ou on a la chance d'avoir un poste mais je veux dire à la limite ce qui est énervant, c'est qu'on la contrôle pas cette situation (sec.4). « l'année dernière ils ont mis en service un numéro de téléphone au niveau du rectorat, donc moi, je téléphone à une dame donc je demande...je dis « le problème c'est comment ça marche ? Est ce que normalement on a moins de point quand on demande un collège précis que quand on demande une ville ou une zone ? » Alors je lui dis : mais alors mais alors comment ça marche puisque si on demande un voeux précis on est prioritaire, alors que si on demande une ville on est moins prioritaire et on a moins de points ?» Elle m'a répondu « vous n'êtes pas syndiqué ?, Il y a des inconnues que vous pouvez pas comprendre et que je peux pas vous expliquer en trois ou quatre minutes.. .c'est plus compliqué ». Je trouvais ça quand même incroyable ! La dame pouvait pas me répondre : « vous devez mettre le poste fixe avant, ou la zone. » » (sec.4)*

L'enseignant qui s'exprime ici subit par défaut une situation qui lui est imposée faute de poste complet définitif dans une discipline où ceux-ci sont peu nombreux. L'incertitude des premières nominations a toujours existé ; elle se complique désormais à propos du type de poste susceptible d'être obtenu. L'application du texte de 1999 a pour conséquence la multiplication des premières nominations sur zone de remplacement et très souvent sur les postes demeurés vacants. Le choix d'une zone ne correspond plus uniquement à un élargissement possible des voeux mais à un engagement sur un type de poste particulier

associé soit à une mobilité territoriale contrainte, soit à la difficulté particulière des « postes à exigences particulières » des territoires difficiles.

Avec ces nouvelles dispositions qui traduisent une politique de restriction et d'optimisation des moyens en personnel fonctionnaire, le remplacement est à nouveau considéré comme une tâche résiduelle. Ce sont principalement des jeunes non titulaires qui prennent en charge les remplacements de courte et moyenne durée. Le rectorat de Lille a recruté cette année 1000 MA et 1500 contractuels et vacataires à ce titre. En fonction des textes, de la manière dont ils ont été appliqués par le rectorat et du moment de la carrière ou se situe l'enseignant, le remplacement est une position choisie ou subie. Souvent subie en début de carrière, elle constitue pour une part des enseignants une situation durable, acceptée pour ces avantages et ceci malgré les textes de 1999.

Reflet des contraintes d'organisation du système secondaire d'éducation, ces dispositions sont parfois mal vécues et contestées. Les litiges et les dispositions particulières se multiplient notamment en début d'année. La plupart des recours sont à la fois encouragés et soutenus par le syndicat le plus représentatif (SNES)

C) La multiplication des dispositions particulières et les litiges

1) Des voeux aux préférences, l'étendue des zones.

Le texte de 1999 étant très général, celui-ci a fait l'objet de circulaires complémentaires précisant les modalités d'application concernant l'établissement, la discipline, l'étendue du territoire correspondant à la zone d'affectation. La proximité du lieu de résidence, la connaissance du territoire sur lequel on va travailler déterminent les conditions d'entrée dans le métier de nombreux débutants. Depuis que les missions ont été confondues on ne peut pas choisir entre les suppléances et ce que les personnels administratifs nomment les « ajustements de rentrée ». Les TZR formulent néanmoins des préférences[21] pour le remplacement à l'année ou de courte durée. Ils expriment également cinq préférences géographiques mais le texte de 1999 précise que «les remplaçants affectés en ZR effectuerons des remplacements sur postes vacants à l'année ou des suppléances couvrant des absences de courte, moyenne ou longue durée.»

[21] et non des voeux.

D'après les témoignages des anciens T.R, les préférences ne sont pas respectées. La question se pose de savoir si elles sont tout simplement prises en compte, dans la mesure où la priorité dans une académie déficitaire est de pourvoir les postes laissés vacants. La plupart des débutants ne connaissent pas l'étendue du territoire (district, zones et bassins) sur lequel ils sont susceptibles d'intervenir. L'Académie de Lille a été divisée en 16 zones de remplacement (voir annexe) et le texte de 1999 précise qu'« un remplaçant peut être amené à intervenir dans des zones limitrophes[22]. »

2) La nature des postes et des missions et le droit aux indemnités

Les enseignants doivent être nommés « conformément à leur qualification »[23]. Ils sont régis par le statut particulier de chaque corps. (décret du 25 mai 1950 pour les services, décret n°72-581 pour les certifiés et décret n°72-580 pour les agrégés). En dehors de l'idée même de qualification qui peut être entendue à la fois au sens d'une certification collective et au sens des qualifications individuelles en actes requises dans des conditions concrètes de travail, certaines dispositions sont ambiguës, l'appellation « lycée professionnel » induit des contestations notamment de la part des agrégés qui ont vocation - comme les certifiés - à être nommés dans les établissements d'enseignement général. La nomination de certifiés ou agrégés sur des remplacements concernant deux disciplines en collège, constitue un des cas les plus typiques de distorsion entre qualifications certifiées et formation requise. Les exigences des chefs d'établissement, notamment en ce qui concerne les délais pour la prise en charge des élèves, ne tiennent pas toujours compte des 24 à 48 heures prévues dans certaines circulaires rectorales. Les obligations des remplaçants en l'absence d'affectation font toujours l'objet d'un flou juridique. L'absence de précision concernant les « tâches pédagogiques » acceptables amène aux arrangements locaux cités plus haut. Lorsque la nomination intervient hors de la zone prévue le rectorat doit « rechercher l'accord » du remplaçant. De même lorsque le service est réparti sur deux ou trois établissements, ceux-ci doivent en principe être situés dans la même ville.

---

[22] décret n°99-823 du 17 septembre 1999, article 3.

[23] article premier du même décret . Soulignons l'importance du terme de qualification employé ici. Il s'agit à la fois de certifications collectives et de « compétences » moins définies lorsqu'il s'agit d'assouplir la relation entre titre, corps et conditions réelles d'exercice.

La gestion des TZR donne lieu en début d'année à de nombreux conflits : nomination hors discipline, hors zone, changement d'établissement de rattachement et surtout litige à propos du droit aux indemnités de sujétions spéciales. Une affectation à l'année entraîne en effet la suppression des indemnités liées aux remplacements de courtes et moyennes durée. La date de nomination (jour de la rentrée ou pas) devient alors un enjeu dans des litiges syndicaux sans fin, entre les TZR informés et le rectorat.

Le discours tenu sur ces pratiques peut être résigné ou de contestation :

« Donc, ils se débrouillent pour nous nommer, dans les arrêtés d'affectation - ça, c'est une magouille administrative - non pas au plus près, mais en antidatant les arrêtés de remplacement, on m'a envoyé un arrêté de remplacement daté du premier septembre, c'est à dire qu'on a antidaté, ni plus ni moins qu'un document administratif, ce qui est totalement illégal. Et j'ai refusé donc de signer, auprès de mon chef d'établissement, je me suis battu, j'ai téléphoné au rectorat, il y a un discours très très négatif au rectorat vis à vis des titulaires sur zone de remplacement qui est lamentable : on m'a dit carrément : « vous êtes enseignant....vous devriez faire preuve d'abnégation », j'ai dit mais attendez, vous vous prenez pour qui ?.. E puis.. . « vous ne pensez qu'à l'argent », enfin, carrément, un discours très très...très réac, et...et inadmissible de la part de fonctionnaires qui....sont là pas pour donner leur avis mais pour gérer des situations point à la ligne quoi. Donc...et je suis allé jusqu'au rectorat...y a trois semaines ;...là, j'ai....vraiment éclaté dans le bureau qui gère le .. dossier en question, en expliquant que si ils ne le modifiaient pas, je faisais un recours au tribunal administratif.... on m'a rétorqué que j'avais qu'à être syndiqué etc... alors que j'ai dit que j'étais syndiqué, je voyais pas où était la question, ça veut dire qu'on avait accès à l'information que quand on était syndiqué, enfin, c'était très malsain quoi, les propos qui ont été tenus étaient très très malsains.
et finalement...j'ai obtenu gain de cause. J'ai reçu le lendemain mes deux arrêtés avec « annule et remplace » les deux premiers arrêtés. Donc, donnant, donnant...hein. ». (21sec).

Une large place est donc laissée à la négociation au cas par cas et aux arrangements locaux qui parfois satisfont tous les acteurs. La diversité des situations

particulières et transitoires s'accompagne d'une multiplication des dispositions particulières[24], locales, rectorales qui précisent à leur manière un texte assez général en tenant compte de certaines revendications et négociations paritaires.

Nous avons décrit l'évolution d'un système de remplacement assez efficace au départ. La volonté initiale de professionnalisation ou tout au moins de gestion des carrières le rapproche dans sa première version du modèle de l'enseignement élémentaire et ceci pendant une dizaine d'année (1985-1999). Le coût important d'une gestion nationale des emplois et des suppléances et le fait que le dispositif ait parfois été détourné par des enseignants peu consciencieux, débouche sur les dispositions de 1999. Une ambiguïté juridique et l'instabilité des catégories produit actuellement un grand désordre professionnel.

3 Les enseignements de service dans les universités : Un exemple d'optimisation de la gestion des carrières

A) Un développement récent.

La possibilité de nommer des Agrégés, et éventuellement des certifiés, à l'Université, existe depuis longtemps. L'article 4 du décret du 4 juillet 1972, fait état du statut particulier des professeurs Agrégés de l'enseignement du second degré, et des professeurs certifiés. Pour les Agrégés : « Ils peuvent également être affectés dans les établissements d'enseignement supérieur » ; pour les certifiés : « Ils peuvent également assurer certains enseignements, dans les établissements d'enseignement supérieur. » Les effectifs de cette population, sont cependant restés modérés pendant les années 70. Ils représentaient 7% du total des enseignants de l'Enseignement Supérieur en 1980, soient 2 961 personnes. Quinze ans plus tard, cet effectif est quatre fois plus important : 12 084 enseignants, qui représentent plus de 17% du total des effectifs d'enseignants du supérieur.

Leur situation et leurs obligations de service ont évolué pendant cette période, en même temps que celle des autres universitaires, et dans le cadre de l'annualisation des services. C'est le décret Lang du 25 Mars 1993 qui a redéfini ces obligations en portant à 384 heures l'horaire annuel exigé, soit le double de celui des maîtres de conférence. En effet,

[24] la multiplications des dispositions particulières est un signe de délégalisation comme le souligne A. Supiot, op.cit, 1994.

les enseignants ayant ce statut de second degré, sont censés se consacrer exclusivement à l'enseignement.

B) Un relatif vide légal

Le service des Pr.Ag est cadré par le décret du 25 mars 1993 mais la procédure d'attribution de des postes n'est pas définie par voie réglementaire.

« les enseignants titulaires ou stagiaires du second degré auxquels s'appliquent les dispositions du présent décret sont tenus d'accomplir, dans le cadre de l'année universitaire, un service d'enseignement en présence des étudiants de 384 heures de travaux dirigés ou de travaux pratiques. Dans le cas particulier où des cours magistraux leur sont confiés, ceux-ci sont pris en compte, pour le calcul du service...à raison d'une heure et demie pour une heure d'enseignement effective.»[25] Il est précisé plus loin que la charge annuelle d'enseignement peut donner lieu à des répartitions diverses ne portant pas obligatoirement, pendant l'année sur le même nombre de semaines, le service hebdomadaire n'étant pas nécessairement uniforme pendant toute l'année.

Le service est donc assoupli, ce qui se traduit concrètement pour les Pr.Ag par des rythmes de travail irréguliers et pénibles, l'année universitaire étant composée de vingt six semaines. En effet malgré la clause qui stipule que le service hebdomadaire ne peut dépasser quinze ou dix huit heures selon le grade, il va de soi que les Pr.Ag et Pr.Ce ne peuvent prétendre aux attributions qui les intéressent que si les charges résiduelles sont déjà attribuées, ce qui les conduit souvent à accepter des charges excessives d'enseignement. En outre, les heures supplémentaires ne sont pas rémunérées au taux de l'heure année mais au taux de l'heure effective, ce qui représente une dégradation du statut.

En matière de recrutement, il n'y a pas de dispositions réglementaires. Après avoir fait acte de candidature pour un poste paru au B.O, les dossiers sont examinés par l'Université qui réunit la commission de spécialiste, ou plus fréquemment une commission ad hoc. Le classement des candidats est effectué au seul vu du dossier ou après convocation et entretien. L'enseignant recruté comme Pr.Ag ou Pr.Ce reçoit une affectation prononcée à titre définitif. Il ne reste pas titulaire de son poste en lycée ou collège. S'il souhaite retrouver un tel poste, sa demande de mutation est traitée comme une demande de réintégration, avec une priorité pour

[25] décret n° 93-461 du 25 mars 1993.

l'ancien établissement ou l'ancienne localité. Les années de stabilité prises en compte sont les années occupées dans le dernier poste occupé comme Pr.Ag.

C) Une forme de précarisation professionnelle

Un sentiment de précarisation est évoqué dans les entretiens et nous reviendrons sur cette question importante. Contentons nous pour le moment de comprendre certaines des raisons objectives qui peuvent expliquer ce qui n'est pas qu'un sentiment. Les Pr.Ag et Pr.Ce se coupent par leur déplacement de leur univers ordinaire d'intégration et de suivi professionnel. Le mode de gestion de la carrière demeure néanmoins identique à celui des agrégés en lycée et des certifiés en collège dans la mesure où l'on conserve le même tableau de carrière dans les deux cas mais la gestion effective de ce personnel a été confiée à la direction des personnels du supérieur. Les Pr.Ag et Pr.Ce sont coupés de l'inspection mais aussi des modes de valorisation des carrières dans le supérieur. Leur notation évolue indépendamment d'un quelconque contrôle pédagogique, ce qui est fort apprécié d'ailleurs par certains d'entre eux. Des questions de progression dans la carrière se posent néanmoins, notamment à propos de la notation des Pr.Ce qui est à l'origine d'une mobilisation récente (chap.II de la 3ème partie).

En résumé, l'ensemble des dispositifs qui sont à l'origine des postes décontextualisés constituent pour les enseignants qui veulent donner un tour particulier à leur carrière, des opportunités, des contraintes mais surtout des risques. Les opportunités sont notamment financières, elles touchent également à la possibilité d'enseigner autrement de se déplacer. Les contraintes portent sur les conditions de travail, les distances et les charges de travail supplémentaires. Les risques sont liés à l'incertitude des attributions et des missions, surtout depuis 1999. Nous avons réalisé l'enquête dans ce contexte en évolution entre 1999 et 2001.

Qu'avons nous cherché à saisir et comment avons nous fait ? Les trois dimensions retenues (emploi, type de poste, expérience personnelle au travail) ont été saisies différemment selon qu'il s'agit des aspects explicatifs ou de la dimension compréhensive. Quatre principales modalités ont été privilégiées pour le recueil du matériau : la dimension légale, administrative et juridique ; l'observation de certaines pratiques ; le recueil croisé d'informations et enfin la

compréhension de l'expérience à travers l'analyse thématique des récits. Précisons dès maintenant que la documentation utilisée concerne bien entendu l'organisation du système éducatif dans son ensemble mais que l'enquête de terrain a été réalisée au plan local, dans l'Académie du Nord.

B) Les données objectivantes sur l'emploi et le travail de la personne

1 Les données administratives, les statistiques et les textes

Malgré l'abondance des sources statistiques disponibles, nous avons rencontré certaines difficultés pour accéder aux informations sur les populations choisies. Ces difficultés illustrent l'absence de repérage ou d'intérêt porté aux fonctions complémentaires, une reconnaissance inégale de ces fonctions selon le segment du système éducatif auquel nous avons affaire. Ces difficultés illustrent également l'hétérogénéité juridique et administrative des catégories que nous avons retenues et autour desquelles nous avons recherché une cohérence sociologique.

2 La confrontation de plusieurs types de discours

L'étude des dispositions légales et des rapports officiels a été complétée par des entretiens avec des responsables administratifs et les enseignants concernés. En effet pour un sujet qui porte sur les statuts particuliers de l'enseignement, le recours aux textes officiels est indispensable mais insuffisant car ces textes sont souvent très généraux. Nous avons souhaité nous entretenir avec les personnes de l'administration qui sont chargées de les mettre en application dans deux académies[26], dont l'une était distincte de celle où nous avons effectué les enquêtes. Les intérêts et la culture professionnelle des personnels enseignants et non enseignants sont en opposition et nous avions besoin des deux points de vue. Nous nous sommes également entretenus avec des inspecteurs pédagogiques ou administratifs afin de connaître leur analyse en tant que supérieurs hiérarchiques.

Les données sur le cadre et la nature du travail ont également été recueillies auprès des enseignants. Le choix de notre population présente en effet un intérêt méthodologique de

[26] Académie de Lille et académie de Grenoble.

ce point de vue. Le recueil d'information à travers le discours des acteurs se heurte souvent à un obstacle important, les propos étant souvent de simples justifications. La plupart des travaux sur l'école et sur les enseignants véhiculent en effet un point de vue moral et ce point de vue semble en accord avec l'implication supposée de ceux qui exercent ce métier. Les premiers travaux sur l'éducation de E. Durkheim contenaient beaucoup de prescriptions à l'égard des enseignants des éducateurs et il semble toujours difficile de dissocier l'étude du travail enseignant du jugement professionnel, généralement culpabilisant, porté par les hiérarchies disciplinaires, le pouvoir administratif, politique, médiatique et par les parents d'élèves.

Dès le départ, nous avons fait l'hypothèse que les positions marginales sont des espaces de réflexion et de mise à distance de l'expérience pour les acteurs. On peut alors espérer lever le voile de l'éthique professionnelle, dans un métier où les représentations accordent une large place à l'implication personnelle. P. Perrenoud[27] (1998), s'étonne de la persistance de cette posture morale dans un article sur la formation professionnelle des enseignants mais selon nous la relation pédagogique fait partie d'une intimité où intervient le fonctionnement éthique et qu'il est peut être légitime de la protéger. Notre projet était bien de dissocier, pour l'analyse, la dimension éthique - dimension qu'il n'est pas question de nier - des autres dimensions du travail des enseignants. Pour cette raison, le choix d'observer ou d'entendre ceux qui sont plus ou moins éloignés ou à l'écart des hiérarchies nous a semblé opportun. En effet, il s'agit de groupes qui peuvent échapper à certaines formes de contrôle, dont la position dans la division du travail d'enseignement est problématique et qui connaissent des formes de socialisation professionnelle originales, leur permettant éventuellement d'analyser les modèles d'identification auxquels ils n'adhèrent pas nécessairement. Nous avons fait l'hypothèse qu'il est plus facile d'aborder avec ces enseignants là les formes les plus triviales de leur travail et des difficultés qu'il comporte.

Au cours des entretiens avec les enseignants, ces questions de faits sont intervenues dans la seconde partie[28], plus directive, destinée à cerner les conditions de travail et d'emploi. La question « en quoi consiste votre travail ? » pouvait être suivie de questions plus

---

[27] « tout se passe comme si le système éducatif et le corps professionnel craignaient de faire un portrait sans fard de la vie quotidienne des enseignants et des compétences dont ils ont réellement besoin pour agir, parfois pour survivre, dans le monde scolaire tel qu'il est » p.191 « préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme une autre ? » dans R. Bourdoncle, L. Demailly, 1998.

[28] disons le second « moment ». Mais le sujet a été souvent abordé au cours de la partie non directive.

précises correspondant à une grille pré établie portant sur le statut, les conditions de travail la nature de celui-ci et les outils utilisés. Il s'agissait de recueillir des faits vérifiables par d'autres moyens (textes, recoupements, observations directes) notamment sur les tâches, les aspects quotidiens du métier. Nous avons tenu à réserver ce moment quelque peu inquisiteur pour la seconde partie de l'entretien afin de préserver dans un premier temps de bonnes conditions de production d'une parole assez libre, expression d'une relation à l'expérience professionnelle et d'un monde vécu.

Nous avons profité de l'opportunité d'une réunion de circonscription de titulaires mobiles pour adapter notre démarche. Il s'agissait d'une manière d'entrer directement sur le terrain, sans intermédiaire connu auparavant, par le biais de l'IEN de la circonscription. Les conditions[29] dans lesquelles s'est déroulée cette réunion ont été fructueuses. Nous avons pu préciser notre positionnement et la distance nécessaire à l'établissement d'une relation de relative confiance avec les interlocuteurs futurs, rendez-vous ayant été pris après la réunion avec les dix remplaçants présents. Il s'agissait également d'apprécier l'écart entre le discours attendu par le supérieur hiérarchique et la parole plus libre produite en entretien.

3 L'observation directe de certaines pratiques

A. Hargreaves, dans un article de 1988 procédait à une analyse critique du discours officiel de l'Inspection sur les compétences des enseignants en Angleterre, jugées insuffisantes : La posture de l'Inspecteur est présentée comme celle de celui qui observe ce qui ne va pas. On attend un style pédagogique donné et si ce que l'on observe ne répond pas à cette attente, on juge qu'il y a manque de compétence et manque de formation. Mieux vaut se demander, nous dit Hargreaves «pourquoi fait-il ? Et comment fait-il ? » et non « pourquoi rate-t-il ? ». Ce que l'on peut présenter comme manque de compétence ou faible qualification, résulte souvent de réponses raisonnées et raisonnables aux contraintes de l'emploi. On passe alors de l'idée de manque de connaissances à celle de capacité d'adaptation, de l'idée de faiblesse personnelle à celle de force stratégique. Bien avant que ne change la posture des sociologues de l'Education en France, les auteurs britanniques invitaient à un regard dépouillé de jugement sur cette activité. Nous avons cherché ce regard dépouillé de jugement dans nos observations.

---

[29] Tout en nous réservant le meilleur accueil et consciente du biais inévitable que produirait sa présence, l'IEN a eu la délicatesse de s'absenter pour de bonnes raisons pendant la quasi totalité de la durée de la réunion que nous avons pu ainsi conduire selon notre objectif méthodologique.

Ces observations[30] nous ont permis de décrire certaines routines et habiletés, de saisir le style d'un enseignant et certains aspects du fonctionnement micro-sociologique de la classe. L'analyse des enregistrements nous a permis de réfléchir à la relation entre la reconnaissance statutaire de l'enseignant (ou son absence de reconnaissance) et la relation pédagogique c'est à dire de réfléchir à certaines conditions sociologiques de l'exercice de l'autorité didactique. Ces observations se sont déroulées dans deux établissements : une école et un collège[31]. Elles ont été confrontées aux témoignages d'autres enseignants sur les problèmes de discipline dans l'établissement. La perturbation occasionnée par la présence d'une sociologue a fait également l'objet d'une analyse.

Il est assez rare que des enseignants acceptent d'être observés au cours de leur activité, en dehors des contraintes imposées par l'inspection. Cette réticence fait souvent l'objet d'une dénégation. En effet la peur du jugement professionnel est ressentie comme illégitime ; on ne devrait pas avoir à cacher les secrets de la relation pédagogique. Cette dénégation est logiquement liée au fait que la transparence de l'activité devient un enjeu dans la concurrence entre enseignants, comme si la régulation normative était plus importante que la transmission des connaissances. Elles l'est dans la mesure où il s'agit d'une condition nécessaire mais les deux aspects sont indissociables dans le cadre de l'exercice de l'autorité didactique. C'est leur dissociation qui est signe de difficultés honteuses car elles sont encore souvent interprétées comme un manque de compétence. A propos de l'accueil de visiteurs dans leur classe, les enseignants affirment que « cela ne les dérange pas », que « n'importe qui peut entrer dans la salle » et que lorsque l'inspecteur vient, ils « font comme d'habitude ». C'est parfois exact et c'est sans doute de plus en plus souvent le cas dans les établissements où les enseignants ont l'habitude de certaines modalités du travail collectif, notamment dans les établissements difficiles où l'on ne peut pas cacher les problèmes. Les jeunes enseignants ayant suivi la formation proposée par l'IUFM ont peut être également moins de réticences, ayant déjà fait l'expérience de ce regard extérieur au cours de leur formation. Il n'en reste pas moins que cette objectivation est délicate, elle touche au sujet tabou de l'autorité.

---

[30] **Observations directes. (O.D) :** I- Professeur de français-latin. TR de carrière (brigade pendant 14 ans) ; II- professeur d'anglais. TZR, débutant après avoir été MA en lycée (deux ans). III-le même professeur d'anglais. TZR, deuxième observation ; IV- Professeur de français en poste fixe. V-ZIL de carrière depuis 7 ans au cours d'une matinée. VI-ZIL de carrière depuis 7 ans dans un établissement spécialisé.

[31] **Caractéristiques du collège :** Les élèves sont en majorité issus des PCS suivantes :

Le contexte dans lequel les quatre personnes dont nous avons filmé ou enregistré les pratiques ont accepté notre proposition, mérite d'être précisé.

Il ne s'agit pas de personnes qui ont directement participé à l'enquête par entretien mais d'enseignants se situant dans un entourage proche, intéressés par notre recherche et qui se sont portés volontaires pour cette expérience. La façon dont nous avons pu parler de la recherche et de notre propre trajectoire a été orientée vers la construction d'une relation de confiance. J'ai montré une conviction allant à l'encontre des habituelles injonctions ou suspicions relatives à la crainte du jugement professionnel : malgré tout l'intérêt que je porte au travail collectif d'enseignement, je reste persuadée qu'il existe une intimité très forte de la relation pédagogique, comme de toute relation affective, et que le cadre qui protège cette intimité ne peut pas facilement être ouvert ou brisé[32] sans dommages. J'avais par conséquent pleinement conscience de demander quelque chose de difficile, pour cette raison aussi la « demande » devait être symétrique. Les enseignants qui ont montré leurs pratiques en avaient le désir pour diverses raisons.

Pour l'enseignant 1, il s'agissait du désir de montrer une pratique rodée qui marche bien. Cet enseignant est à l'aise dans son « habitus professsionnel »[33]. Pour l'enseignant 2 (séquences II et III), il s'agissait à l'inverse du désir de montrer ce qui ne va pas, étant entendu que le problème devait se trouver du côté des élèves dans la mesure où les exercices proposés étaient adaptés et la « technique » pour conduire la séance irréprochable du point de vue des critères formels de la pédagogie. Pour la troisième enseignante (séquence IV), la conviction d'être à l'aise en classe, la spécificité de la formation (en communication), ont soutenu le désir de voir confirmer une réputation selon laquelle, avec elle « il n'y a pas de conflit ni de problèmes de discipline graves »[34]. Ajoutons que pour le secondaire les quatre enseignants se situaient dans le même collège, ce qui a produit une sorte d'émulation. Enfin, pour le quatrième enseignant (séquences V et VI), en classes élémentaires, c'est le goût de l'expérience nouvelle qui l'a emporté. Cet instituteur spécialisé dans le remplacement de courte durée est fier d'avoir pu assouplir son rôle professionnel, de l'avoir fait évoluer dans le sens d'une plus grande ouverture sur les autres. Au moment des observations, dominait

---

29 % ouvriers qualifié ; 8 %, professions intermédiaires de la santé, du travail social et administrative de la fonction publique, 8 %, cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, 5 % professeurs et professions scientifiques 7,5 % non actifs.

[32] il l'est lors des « incidents » que décrit A. Barrère, 2001.

[33] P. Perrenoud, 2001.

[34] réputation confirmée lors des confrontations sur les problèmes de l'établissement.

apparemment chez cette personne un sentiment d'invulnérabilité et le goût pour l'expérience de certaines limites. J'ai pu observer et enregistrer deux demi-journées dans des conditions très difficiles.

Un premier rendez-vous a permis de fixer les modalités de l'intervention : filmer une heure de cours pour le secondaire, assister et enregistrer une matinée d'activité dans les deux écoles. Un premier entretien a eu lieu tout de suite après l'observation, dans la salle de cours, sur cette expérience et la perturbation occasionnée. Un second entretien a eu lieu quelques jours plus tard à l'extérieur de l'établissement, dans un endroit choisi par l'enseignant.

Après avoir résumé chaque enregistrement, nous avons réalisé une analyse et un commentaire des pratiques observées. La question principale que nous avions en tête lors de l'observation était la suivante : comment s'articulent la transmission des connaissances et la régulation normative dans le cours des échanges ? Quel est l'emprise du statut, c'est à dire de la qualification certifiée et confirmée par le type de nomination sur la relation pédagogique ? Dans le cas des séances filmées en collège, pour rendre visibles les deux dimensions à la fois concurrentes et simultanées de l'activité, nous les avons dissociées artificiellement dans un montage auquel nous faisons également référence.

Résumé de l'analyse des séquences filmées.

Les quatre séquences ont été filmées, analysées et comparées. Elles ont permis de confirmer les résultats d'études antérieures[35]. Face à l'instabilité de l'ordre scolaire, deux qualités sont généralement requises : la capacité à diviser son attention dans le cadre d'un temps partagé entre la transmission de connaissance et la régulation normative (overlapping) ; la capacité à se maintenir au centre de la tâche des élèves (withitness ou « avoir des yeux dans le dos ») ce qui ne signifie pas nécessairement être au centre de l'activité.

Trois types de configurations, schématisant les échanges en classe ont alors pu être distingués. Ils correspondent à trois styles différents confrontés à trois situations spécifiques et révèlent des qualités ou des difficultés dans la gestion de la relation d'enseignement :

[35]M. Durand, 1996, p.103à 105. L'auteur restitue les analyses de Kounin, 1970 et de Doyle, 1977 ; Jackson, 1968 et ensemble des travaux assez anciens sur l'activité enseignante.

- un cours magistral déguisé à l'aide d'une routine : celle de la « sollicitation des élèves jusqu'à l'obtention d'une réponse en écho du discours de l'enseignant » (séquence I).

Ce remplaçant de carrière a une longue expérience et ne vient pas pour la première fois dans cet établissement. Le style théâtral de l'enseignant s'appuie sur un hexis d'acteur d'opéra. La voix est remarquablement posée et apaisante quel que soit le contenu des paroles. Les questions posées ne servent qu'à rythmer le cours et à soutenir l'attention du public, malgré l'insistance pour obtenir les réponses. La parole des élèves est limitée aux interstices laissés par le professeur. Il s'agit de remplir les blancs laissés volontairement en guise de ponctuation. Les réponses « en cœur » font l'objet de reprise jusqu'à obtention d'une réponse individuelle après demande de prise de parole. Les sanctions sont rappelées sur un ton voisin de celui utilisé pour la transmission des connaissances. Il n'y a pas d'éclat mais un simple changement d'intention dans l'expression. Les consignes sont données à l'impératif sous forme d'injonction simple. La séquence comprend plusieurs phases correspondant au rythme du discours du professeur : échauffement, discours continu, pause et lecture d'un élève avant la fin du cours. A la mi-temps l'enseignant a retiré sa veste et dégagé le col de sa chemise. Il les réajuste à la fin de l'heure.

La configuration des échanges en classe est celle d'une étoile centrée sur le professeur. Il n'y a pas d'échanges entre les élèves. Cette séquence illustre le recours au charisme comme principale ressource de l'autorité.

- un exemple de perturbation qui dévore l'activité pédagogique proposée (séquences II et III).

L'enseignant débutant remplace une collègue qui était en poste depuis fort longtemps, en disponibilité pour études cette année. Les routines ne sont pas en place. Dès l'entrée dans la salle, l'impossibilité d'obtenir le silence et le calme signale les dispositions des élèves. L'enseignant ne les connaît pas individuellement. Il s'adresse à un collectif impersonnel : « on s'assoit, on écoute ». La relation pédagogique n'est pas en place. L'heure se déroule dans un rapport de tension extrême entre les moments d'activité linguistique acceptés par une partie des élèves et les moments d'échanges d'objets ou de paroles entre les autres qui tendent à occuper tout l'espace. La construction d'une relation satisfaisante supposerait un travail spécifique. Faute de cette mise en place, aucun contrat n'existe et les

seules sanctions disponibles sont des sanctions diffuses[36], positives de la part du professeur, destinées à récupérer l'attention des élèves les mieux disposés. L'exercice se déroule néanmoins avec l'aide du magnétophone, la moindre hésitation ou erreur de l'enseignant est sanctionnée par les élèves (sanctions négatives par le sarcasme ou le bruit).

La configuration des échanges en classe privilégie les rapports entre élèves et l'emprise de leurs préoccupations sur l'activité proposée. Quelques relations didactiques s'établissent avec le professeur mais sont aussitôt perturbées. La concurrence entre relation d'enseignement et socialisation juvénile est forte malgré la présence tierce du magnétophone qui atténue à peine la confrontation.

Dans cette séquence, l'incapacité à convoquer une dimension adaptée de l'habitus cantonne l'enseignant dans un rôle figé perçu par les élèves comme un carcan interdisant toute relation. L'enseignant est en quelque sorte perçu comme une marionnette et non comme une personne.

- une illustration de l'attention partagée avec maintien de l'enseignant au centre de l'activité et négociation de mini-contrats pédagogiques avec la classe ou les individus qui la composent (séquence IV).

Cette enseignante est en poste dans l'établissement depuis plus de dix ans. Sa formation est double : formation professionnelle à l'enseignement et formation en communication. Ses qualités expriment fort bien les deux caractéristiques de l'activité enseignante en milieu scolaire : « partage des tâches » (overlapping) et « avoir des yeux dans le dos » (withitness). Cette capacité à partager son attention lui permet d'assurer simultanément le contrôle de l'ordre et l'exécution des consignes au service de la transmission de connaissances. Les deux tâches sont parfois confondues, parfois dissociées à la faveur du développement des échanges entre élèves. Une grande expressivité passe par la gestuelle, le regard, le sourire, les mimiques plus ou moins bienveillantes ou sévères. Un cadeau a été prévu et donné à l'élève perturbateur en fin de cours (un cahier de texte neuf...le sien ayant été perdu depuis longtemps). Le maintien de la régulation normative se fait néanmoins au détriment de la précision des connaissances, des exigences d'une bonne communication, de la richesse des conclusions obtenues. Le prix de la régulation normative avec un public peu attentif est une simplification des connaissances apportées.

[36] R. Ogien, 1990, « sanctions diffuses, sarcasmes, rire, mépris... », *Revue Française de Sociologie*, XXI, p.591-607.

La configuration des échanges est mixte. L'enseignante demeure au centre sans interdire pour autant les relations entre élèves (il ne s'agit pas d'un travail de groupe). Elle se maintient au prix d'efforts constants de réappropriation des préoccupations de ses élèves et de déplacements dans l'espace, au centre d'un ensemble de réponses inégalement reprises mais auxquelles elle cherche à donner tant bien que mal le sens d'un accord.

Cette séquence montre comment on peut recourir aux divers registres de son identité pour répondre aux provocations des élèves (déni, humour, sanctions positives, changement de ton, renversement des rôles, valorisation, accusation publique), dans une situation potentiellement cahotique.

Ces quatre séquences illustrent la manière dont on peut se passer d'une reconnaissance statutaire (derrière le statut, la personne, dans la séquence I) pour un remplaçant titulaire de carrière ; comment cette reconnaissance peut faire défaut dans certains cas (pour les débutants, lorsque le rôle professionnel et l'identité sont en dissonance dans les séquences II et III) ; comment la stabilité dans l'établissement associée à l'expérience et à la reconnaissance statutaire peut être source d'aisance professionnelle (enseignante en poste fixe dans la séquence IV).

Avec l'instituteur remplaçant, les séquences n'ont pas été filmées[37] mais simplement enregistrées. Nous utilisons ce corpus dans les différentes parties de l'analyse.

Le matériau recueilli par le biais de ces méthodes objectivantes est précieux. Il permet d'éviter une certaine illusion produite par le désir de valorisation des personnes. Il fournit des données explicatives que nous avons utilisées pour certains aspects de l'analyse. Il est insuffisant pour comprendre l'expérience des acteurs que nous avons cernées à l'aide d'entretiens non-directifs.

[37] Nous avons rencontré trop de difficultés pour mettre en oeuvre une telle pratique dans le cadre de cette recherche. Ce type d'investigation est néanmoins envisageable dans le cadre d'une recherche plus circonscrite.

C) La compréhension de l'expérience

Il s'agissait cette fois de recueillir des mots. Les entretiens que nous avons réalisés commençaient en effet par une question très générale portant sur la carrière : « Vous êtes sur (ce genre de poste, précisé dans chaque cas, exemple : titulaire mobile[38]), comment cela s'est-il passé pour vous ? Nous avons voulu ici comprendre le sens général de la trajectoire de nos interlocuteurs. Ceux-ci étant positionnés de manière spécifique et exerçant une fonction particulière associée à un ensemble de tâches propres, nous avions fait l'hypothèse que de nouvelles conceptions du métier d'enseignant pouvaient apparaître, sortes de variantes par rapport aux modèles normatifs habituellement retenus. Nous avons analysé ces trajectoires à l'aide du cadre théorique fourni par C.Dubar, en retenant l'hypothèse d'un double processus de construction identitaire et en privilégiant certains moments de la « carrière subjective », marqués par des transactions importantes. Nous avons cherché les formes de socialisation professionnelle ou syndicales, les types de positionnement par rapport aux hiérarchies et aux diverses instances de contrôle, les attitudes face à ces instances de contrôles et aux normes qu'elles imposent, les types d'intégration, les formes et les degrés de consentement ou d'adhésion aux valeurs des groupes reconnus.

1 Les conditions de réalisation des entretiens

Le but était ici de mettre en évidence les formes de distribution et de valorisation du travail qui construisent peu à peu les spécialités plus ou moins durables que nous avons pu cerner dans les aspects plus objectifs du travail. Il était également important de mesurer le degré de rattachement (ou d'affiliation) des acteurs aux hiérarchies reconnues, professionnelles ou administratives, notre question portant sur ce que font les acteurs de ces écarts.

Nous avons renoncé dans ce cadre à distinguer nos interlocuteurs du point de vue du caractère délibéré de leur choix. En effet, être volontaire pour occuper tel ou tel poste ou s'en accommoder durablement après avoir subi la situation, ne correspond pas à la même expérience subjective mais peut se traduire par une volonté de se maintenir malgré tout dans le type de trajectoire engagé. On retrouve ici l'idée de logique de carrière et d'engagement au

[38] nous avons tenu à restituer le titre (« professeur de... ») pour éviter toute dévalorisation de nos interlocuteur.

sens que lui donne H.Becker[39]. Ce terme désigne aussi bien les progressions professionnelles au sens classique du terme (comme par exemple le système des points d'ancienneté) que les dimensions plus subjectives qui résument le sens que chacun donne à sa trajectoire. L'utilisation de la notion de carrière au sens large nous a permis de rendre compte à la fois des déterminations objectives et symboliques ainsi que de la dimension stratégique de celle-ci. Nous avons relevé les éléments objectifs de la carrière (durée d'exercice, date de nomination ou d'obtention d'un concours etc...). Nous avons systématiquement réduit le type modal de l'enseignant de chaque niveau (élémentaire, secondaire, supérieur) à un certain nombre d'attributs. Nous avons ensuite testé la grille générale, reposant sur les hypothèses et les variables communes aux trois groupes d'enseignants retenus. Nous avons enfin modifié cette grille pour retenir trois grilles d'analyse particulières susceptibles de rendre compte des traits saillants de chaque groupe.

Cette partie de l'entretien, non-directive a été facilitée selon nous par le positionnement marginal de nos interlocuteurs et l'analyse que nous avons faite de notre propre position.

- la spécificité de la population

Comme nous l'avons signalé à propos des conditions objectives, il nous semble que le choix de notre population présente un intérêt particulier sur le plan méthodologique. Nous avons fait l'hypothèse que les enseignants situés sur des positions complémentaires et des statuts décontextualisés peuvent entretenir une certaine distance avec leur expérience. Ceux qui sont à l'écart des hiérarchies constituées peuvent s'exprimer plus librement sur certains aspects de leurs métier, concernant les questions d'autorité et de discipline, sujets tabous, si difficiles à aborder habituellement. Tous ceux qui ont participé aux entretiens ne sont cependant pas situés en marge des hiérarchies, notamment ceux qui subissent leur sort en attendant une intégration au sens classique du terme. Dans ce dernier cas des précautions particulières ont été prises dans le « contrat de communication », sur le lieu de l'entretien, son cadre, et les garanties d'anonymat ont été rappelées. Certains passages n'ont pas été

[39] H. Becker, (1963) 1985, *Outsiders*, Métailié.

enregistrés mais ont fait l'objet d'une retranscription in situ[40] ou de mémoire. Quelques fois, le plus important était dit à la fin de l'entretien. Dans ce cas nous avons proposé un second rendez-vous la plupart du temps accepté, pour tirer parti d'une relation de confiance construite lors de la première entrevue.

- la posture du sociologue

Un dernier aspect méthodologique selon nous concerne notre double posture dans cette recherche. En effet lorsqu'on a été enseignante dans les conditions les plus classiques d'exercice, se tourner vers des catégories particulières est une manière de relativiser les effets de position. Lorsqu'on se trouve par ailleurs depuis trois ans dans une position professionnelle marginale à l'Université, l'intérêt pour la question va de soi. Il s'agissait pour commencer de tester les résultats d'une enquête exploratoire réalisée sur des Pr.Ag à l'Université auprès de catégories de l'enseignement élémentaire et secondaire. Cet éloignement a bien entendu été favorable à la construction d'un objet qui se dégageait des effets de perspective inévitables lorsqu'on étudie une situation dans laquelle on est soi-même acteur. Cela permet de porter sur son propre passé professionnel le regard neuf qui s'ouvre lorsque l'on découvre des questions inédites et des réponses imprévues. Ce regard modifié peut alors être à nouveau porté sur ceux qui occupent les situations analogues à celles que l'on occupe soi-même. En trois ans la subjectivité du chercheur évolue. Nous avons pu analyser cette évolution en objectivant nos propres sentiments et réactions dans le cadre de l'espace professionnel qui nous est familier et auprès des membres du centre de recherche auquel nous appartenons. Nous avons ainsi eu l'occasion de présenter certaines parties de notre travail à des collègues enseignants-chercheurs, occasions renouvelées de clarifier notre propre positionnement par rapport à l'objet d'étude.

[40] La prise de note en face d'un enseignant correspond à une situation naturelle. Elle est d'autant mieux vécue que les élèves ne se livrent pas toujours sérieusement à cet exercice. Ecrire ce qu'un enseignant dit de lui même en sa présence répond au désir d'être enfin écouté. Cette technique n'est pas sans biais ; elle encourage sans doute le narcissisme et il faut en tenir compte.

2 Le traitement du corpus d'entretiens

A) Rappel des principes de la compréhension sociologique et de l'analyse typologique

« La compréhension sociologique se donne pour objectif de remplacer la diversité du réel par des relations intelligibles »[41], de proposer une « reconstruction interprétative de la réalité »[42]. Il s'agit bien de comprendre intellectuellement le sens que les acteurs donnent à leurs conduite et celui des interactions entre eux comme l'indiquait M.Weber. Le raisonnement sociologique est au carrefour d'hypothèses théoriques fondées sur des concepts établis antérieurement, de l'enquête empirique du moment et d'une réflexion plus générale, historique et sociale. Cette démarche sociologique s'efforce de tenir compte des diverses formes de rationalité des acteurs. Elle suppose une écoute disponible mais également une analyse. Il ne s'agit pas d'en rester au discours recueilli dans les entretiens mais d'en dégager le sens général eu égard à une question précise.

L'analyse typologique est l'instrument le plus courant dans ce type de démarche. Cette méthode se situe à mi-chemin de l'abstraction et des données de l'enquête. Rappelons que les types ne sont bien entendu pas des catégories d'individus mais des « types de relation à une situation, une décision ou une épreuve »[43], c'est à dire à une expérience donnée (pour nous l'expérience professionnelle). Parmi les différentes pratiques du sociologue, nous avons privilégié la démarche empirique à mi-chemin d'une démarche systématique et d'un procédé purement pragmatique. Cela signifie que dans cette recherche nous avions des hypothèses et des intuitions. Ces hypothèses ont été modifiées au cours de l'enquête exploratoire et de l'enquête plus large. Les intuitions ont été sélectionnées, précisées et peu à peu construites sous la forme de « traits saillants » au cours de l'analyse typologique. L'analyse typologique s'applique à plusieurs moments de notre recherche et principalement dans la construction des figures d'enseignants typiques à chaque niveau du système éducatif et dans celle des enseignants complémentaires que nous appelons les doublures. La construction des figures de l'enseignant typique ne s'appuie pas sur l'enquête mais sur les travaux réalisés par les chercheurs sur ces catégories prises par niveau d'enseignement. La construction des oppositions pertinentes qui ont produit les figures de l'enseignant complémentaire repose sur

[41] D. Schnapper, 1999, *La compréhension sociologique.*
[42] ibid.

les données de l'enquête et une mise en perspective des traits saillants de l'enseignant et de sa doublure.

Ces allers et retours entre les hypothèses théoriques et les données ont été facilités par la constitution de fiches et une analyse thématique des propos recueillis.

B) La constitution de fiches et l'analyse thématique

Les entretiens ont été retranscrits et la partie non-directive a fait l'objet d'une analyse thématique. Les thèmes retenus correspondent aux principaux aspects de la question traitée et nous les retrouvons dans les conclusions des différents chapitres.

Il s'agissait de comprendre les logiques de carrière dans leurs aspects financiers et plus largement professionnels. Apparaissent ici les logiques instrumentales relatives au temps et à l'argent, des logiques plus complexes expliquant les choix de carrière et les choix d'articulation entre la vie privée et la vie au travail. L'étude des métiers de l'enseignement complémentaire a permis de classer les types de poste, les situations de travail, les qualifications, les principes de division du travail et les configurations de relations professionnelles. En ce qui concerne la socialisation et les identités professionnelles, nous avons sélectionné le rapport au métier, les transactions identitaires marquantes et les différentes visions de l'avenir.

Les entretiens retranscrits ont tout d'abord fait l'objet d'un repérage écrit. Sans couper les propos et malgré la difficulté de l'opération, on a sélectionné les passages relatifs à un thème donné. Le matériau est inégal selon les exemples et l'impression de dispersion du début persiste jusqu'au moment où les analogies apparaissent enfin. L'un des exemples les plus significatifs porte sur le sentiment de précarisation professionnelle ressenti dans des situations pourtant éloignées (remplaçant dans le secondaire et Pr.Ag à l'Université). L'idée d'enseignant complémentaire provient d'une généralisation de situations apparemment très diverses mais qui présentent des traits communs lorsqu'on a sélectionné les attributs (concernant ici l'emploi et les tâches) et fait intervenir les connaissances sur le contexte organisationnel (enseignement obligatoire ou Université). A partir de ce moment nous avons réécouté systématiquement les entretiens les plus significatifs des traits relevés en réalisant des fiches d'analyse et d'interprétation (nous donnons un exemple ci après).

---

[43] Nous reprenons dans cette partie les développement de D. Schnapper, 1999.

Au cours du traitement, nous avons distingué les récits d'expériences vécues des représentations et stéréotypes. Nous avons repéré les passages exprimant l'état ou la position des acteurs. Les fiches thématiques nous ont permis de mettre en évidence des analogies et des oppositions. Elles sont à l'origine de la construction des catégories : enseignants typiques/doublures ; groupes frontières/groupes autonomisés et de la distinction de deux formes de socialisation professionnelle : par le jeu professionnel et par l'affranchissement.

Exemple de traitement :

Cette femme a cinquante ans, elle est célibataire, sans enfant. Au moment de l'enquête, elle exerce comme titulaire mobile en « brigade stage » depuis 20 ans. Elle a fait des études d'Arts plastiques aux beaux arts, la profession et la position de ses parents a varié dans le temps. Son père effectuait des travaux divers, il était fils de médecin. Sa mère, fille de paysans a eu six enfants, puis est devenue sténo dactylo dans une société d'assurance.

Rappelons qu'au moment de l'enquête, les dispositions légales ont changé, débouchant sur une confusion progressive des missions et rendant caduques les distinctions entre les différents titulaires mobiles.

Commentaires pour le classement des propos	Texte
	Entretien : Elem.12
C'est le sens général de la carrière qui est évoqué ici..	Au début, (j'ai eu un poste de surveillante), ils ne l'ont pas vu...ça a passé comme ça. La première année, j'étais inscrite en fac, donc ça passait bien. Comme j'avais mon poste, ils l'ont gardé, ils n'ont pas vu que je m'étais inscrite aux Beaux Arts. J'ai gardé le poste un moment, puis ils se sont rendus compte de l'erreur, alors j'ai été éjectée. C'est à partir de là qu'effectivement j'ai trouvé plein de petits boulots.
Récit d'expérience associé aux représentations sur l'Education nationale.	*C'est aux Beaux Arts qu'on ne voulait pas que vous soyez surveillante ?*
	Non, c'est l'inverse...Le diplôme des beaux Arts n'est pas une licence d'enseignement, donc....Maintenant, c'est couplé avec la fac, à l'époque ça ne l'était pas. On était que Beaux Arts ou alors on était qu'à la fac.
	Après le poste de surveillante ?
Entrée originale dans l'Education nationale par le biais de l'ANPE. Position d'observateur, position marginale.	Il fallait bien faire bouillir la marmite, alors j'allais régulièrement à l'ANPE et je prenais des choses comme ça...j'ai été assistante dentaire, j'ai fait de l'emballage aux Trois Suisses et du tri à la poste...Et au début, c'était supportable dans l'Education Nationale ...même si ça m'a paru très bizarre quand même comme milieu, par rapport à ce que j'avais déjà vécu et c'est pas

ce à quoi je me destinais, j'étais là comme observateur, j'étais là pour passer moi, seulement deux mois...j'étais pas là pour m'installer, même si je me suis installée....Je n'avais pas le même regard que ceux qui sont dedans....

Articulation des logiques professionnelle et privée. Récit d'expérience et expression du décalage entre représentation et réalité de la charge de travail et de la charge mentale.

Et pendant ce temps là vous aviez une activité artistique alors si je comprends bien?

Oui, plus ou moins, je continue plus ou moins...Je dis bien plus ou moins parce que c'est surtout un problème d'énergie...finalement, ça pompe pas mal. C'est d'ailleurs ce qui est illusoire, parce qu'au début, je me disais : « tout compte fait j'ai pas mal de vacances, je m'en sortirai. » et en fait c'est pas tout à fait ça, c'est loin d'être vrai. Le soir, c'est pas.... je peux rien faire.... ; les petites vacances....bon ; les grandes vacances....au bout de deux semaines, de trois semaines, ça va, je commence à me refaire et il y a un souffle qui revient.

Vous pouvez parler un peu de cette activité artistique ?

Articulation possible de l'activité artistique avec les contraintes de l'emploi.

Limites de cette articulation. Récit d'expérience.

Images du métier/contraintes de l'emploi.

J'ai jamais vraiment exposé ce que je faisais. Tout le monde me dit « mais pourquoi tu restes dans ton coin ?... » mais j'en n'éprouve pas vraiment le besoin pour le moment. Je pense que je n'ai pas encore assez de matière, je peux encore aller...c'est pas mon objectif pour le moment. En même temps, c'est quelque chose dont je me passerais pas. C'est essentiel quoi et....c'est vrai que dans les classes ça passe très très bien, quand je vais dans des classes comme ça, ça passe très bien. C'est ma passion donc forcément, ça passe très bien. Mais bon...ça passait sur une semaine en élémentaire, ça passera pas toujours. Après on a les parents sur le dos : « et la lecture, et les maths...et la gèo quoi... ». Je me suis retrouvée sur des remplacements où il y avait des instit. assez heu....carrées. Elles me disaient : il faut aborder telle, telle ou telle leçon etc.., je m'y suis pliée quoi !....c'est un peu la règle du jeu aussi hein... et en même temps, c'était qu'une semaine, à chaque fois c'était une semaine....

Position par rapport aux contraintes des programmes.

A chaque fois vous réussissez à introduire votre spécialité ?

Oui plus ou moins, j'ai réussi . Et quand il m'est arrivé de tomber sur quelqu'un qui m'a dit : « c'est bien, j'ai trouvé ça génial. ». Mais c'est pas arrivé si souvent que ça parce que, il y a un côté... « il faut pas qu'ils perdent une semaine »...Il y a un programme...En maternelle ça ne se pose pas, enfin ça ne se posait pas...je trouve que maintenant avec les livrets d'évaluation qu'ils ont déjà à deux ans, c'est dément, c'est complètement dément ! Tous ces cahiers qu'on a à remplir avant de partir.....c'est là qu'on panique, si c'est ça que je dois faire, je m'en vais tout de suite en courant alors, c'est que je ne suis pas à ma place.

Jugements sur les livrets d'évaluation. Stéréotypes sur le jargon pédagogique. Justification morale de la propre position en recourant au sort des enfants et des parents.

En même temps, quand je vois le retour des parents, le retour des enfants et même des collègues, je me dis, c'est le livret qui déconne, c'est pas moi..... C'est complètement délirant. Déjà, c'est à moitié du jargon, les parents qui se retrouvent devant, c'est complètement du jargon, quoi...surtout...quel intérêt ça a ? Certaines instit. sont sensibles au fait qu'il faut laisser un trace très positive pour le gamin,....mais un à qui on dit « t'es nul »...ben, c'est foutu je veux dire. Il y a des traces définitives...ça inquiète les parents : « ça, il ne sait

	pas le faire alors....comment ça se fait, qu'est ce que je peux faire pour qu'il y arrive ? » ...ça augmente l'inquiétude...on est quand même pas en maths sup. hein...
Expression du poids de la charge mentale, de la crainte de cette charge en situation fixe, explication du choix du remplacement à la semaine.	Il y a trente six manières d'apprendre : ce n'est pas en faisant des polys, des exercices, à trois ans, à part les écoeurer à tout jamais...., le risque c'est surtout ça...
	Vous disiez que vous n'aviez pas autant de temps libre que vous le pensiez au début.
	Le temps, matériellement, on peut dire qu'on l'a, on peut l'avoir effectivement....mais, surtout en primaire il y a toutes les histoires de correction quand même et il y a une préparation, pour moi qui était lourde parce que, si je devais apprendre un truc du moyen âge, je ne savais pas, il fallait absolument que je potasse. Mais bon, on peut admettre que si on a sa classe, au bout d'un moment, on va plus vite .....mais malgré tout c'est une question de disponibilité heu..., j'ai l'impression que ça me trotte toujours dans la tête quoi, j'arrive pas à me détacher de ça. Par contre j'arrivais à m'en détacher plus quand j'avais une classe par semaine parce que j'étais contente de moi, j'avais fait ma semaine, c'était bien, ça s'est bien passé, éventuellement ça s'était mal passé, parce que ça peut arriver mais c'était fini de toutes façons. Et ça, ça me soulageait pas mal, le fractionnement moi, m'aidait en tous cas.
Récit et analyses de difficultés de discipline. Expression du risque comme prix d'une certaine liberté.	
	Et du point de vue des différents publics d'élèves ?
	ça m'est égal ça.., ça m'est égal parce qu'effectivement, en tant que remplaçante, on est amené à voir tous les milieux. Une fois à Lille sud, quand même, j'ai eu des difficultés dans un CM2. C'était en fin d'année, l'année dernière et c'est vrai que j'en suis pas venu à bout, ça s'est mal passé. Mais bon, c'était en fin d'année des enfants de CM2 qui se savaient en échec, qui le supportaient très mal. Moi, je remplaçais un homme, je suis arrivée, je remontais de la récré, j'avais des dessins pornos au tableau, il y avait un côté très agressif envers moi et ...j'ai pas réussi à gérer ça. ça m'est donc déjà arrivé. C'est vrai qu'on ne sait jamais ou on met les pieds quand on arrive, il y a toujours un risque, un risque à gérer, ça s'est clair. Mais ce risque *(quasi lapsus avec rythme),* me pesait moins que l'angoisse que je ressens cette année par contre. J'avais pas d'angoisse à ce risque alors que cette année. j'en ai... « à quelle sauce je vais être mangée ? »
Expression des sentiments ressentis vis à vis des élèves et d'une difficulté à gérer une relation à durée incertaine.	
Eléments de la vision de l'avenir : reprendre un poste fixe ou pas étant données les nouvelles conditions ?	Là où je me trouve en porte à faux, cette année, dans cette classe de grand, une section que je connais bien, je me suis attachée à cette classe il y rien à faire quoi, c'est très dur de partir, donc on me rajoute ça en plus.... que j'avais pas l'année dernière ; l'année dernière, c'était carré, de toutes façons, j'arrivais avec détachement. J'ai plus le détachement... je me demande pourquoi je viens souffrir. Evidemment, on est là pour bosser, du moins un minimum. Certains le vivent mieux, mais moi, c'est vrai que je le vis pas bien et j'ai du mal à comprendre pourquoi.
Définition de la qualification antérieure et expression de la difficulté de changer de « métier ».	En même temps il y a un confort à prendre la même route le matin, à aller au même endroit, à retrouver des gens, à ne pas apprendre trente prénoms par cœur le lundi matin....il y a un côté un peu délirant à faire des remplacements rapides comme ça....à prendre toutes les habitudes de l'école à tout vitesse, comme si ça fonctionnait partout pareil, on ne se rend

pas compte, que chaque truc est spécifique et différent...bon, on ne le dit pas, on fait avec quoi. Mais ça me pesait moins...il y avait ce côté : « c'est vendredi soir, c'est fini, on passe à autre chose », une sorte de détachement qu'on ne peut pas avoir dans une classe mais je pouvais l'avoir là *(dans les remplacements d'une semaine)*. Maintenant, c'est impossible..*(dans le cadre des remplacements à durée non définie)*. Alors là ça va plus parce qu'il faut à la fois s'attacher et être obligé de partir, alors que dans le système de l 'année dernière, c'était clair, j'avais une semaine et puis..... ; j'arrivais clair et je partais clair, je faisais un truc rond, voilà et je passais au suivant.

C'était pas mal, ça me convenait bien, ça aurait pu me convenir pour longtemps d'ailleurs, pendant un moment. Et je suis pas prête à reprendre un poste encore...mais à la limite, davantage qu'à vivre ce que je vis là. C'est encore plus sensible. Cette semaine puisque je termine...et j'ai téléphoné au bureau, je ne sais pas encore où je vais....c'est un peu pénible...

Dans le système du stage aussi, on savait où l'on allait la semaine précédente voire deux semaines avant...c'était un peu découpé aussi. On était là et on savait déjà où on allait la semaine d'après. Il y avait une sorte de préparation interne comme ça, un peu tranquille quoi. Alors que là je suis obligée d'attendre lundi matin dix heures : on va me dire : vous allez là quoi. J'ai pas tout dans mon coffre qui n'est pas immense...En maternelle, ça m'est égal, je peux improviser une journée facile mais en élémentaire je ne peux pas. Je crois que je ne peux pas.... peut être qu'avec l'habitude... mais ça me fait peur pour le moment. C'est le côté scolaire. C'est pas inintéressant en soi mais c'est fait d'une manière trop cadrée, trop rangée pour moi, j'ai du mal à m'y retrouver moi....

La logique de la trajectoire se dessine depuis le début mais on trouve ici un élément important du passé qui explique l'aisance en maternelle et la peur de l'élémentaire.

C'est lié à votre expérience de l'école ?

Probablement, j'ai très peu de souvenirs...Par contre, je ne suis jamais allée en maternelle, effectivement, là, ça reste libre et ouvert. *(rire)*...je suis arrivée en élémentaire, je suis arrivée avant ?...en fait... non on m'a mis en maternelle mais je savais déjà lire et écrire, ma grand mère, elle m'avait...dopée par derrière, donc, on m'a mis tout de suite en primaire ...mais j'ai du être décalée au niveau d'âge quoi déjà, j'ai dû me retrouver très jeune avec des enfants plus vieux. Ce qui ne devait pas forcément être rigolo, je pense.

Expression de la liberté du remplacement : responsabilité limitée, assouplissement des contraintes, travail à plusieurs, entrée progressive dans le rôle, charme du changement.

Pour les passages anticipés, il faut être très vigilante, quand j'avais une classe, j'étais toujours très vigilante....je ne dis pas que je l'ai jamais fait mais uniquement pour des cas dont j'étais sûre.

Il est possible que j'ai souffert de ce côté très carcéral, ou qui m'apparaissait très carcéral car j'étais trop jeune, je pense. Et que je retrouve là et dont je n'arrive pas à me débarrasser, effectivement.

Retour sur le passé intime.

Si j'arrête, j'aurai ce regret, d'être quelque part.

Vision de l'avenir indéterminée.

Et puis il y avait un truc qui était bien, c'était le samedi *(journée de tuilage)*. Il n'y avait pas beaucoup de monde. ça permettait de cafouiller un peu sur la route *(pour ce premier déplacement)*. Je n'ai pas beaucoup le sens de l'orientation. Heureusement j'avais mes plans. Si j'arrivais un peu en retard c'était pas dramatique parce que l'autre instit. était là.

Les enfants n'étaient pas seuls. C'était génial ça. On prenait la température, on sentait comment la personne était, comment elle réagissait avec les enfants, les lieux, combien de temps on mettait pour y aller. Enfin,

	c'était samedi, on savait bien que lundi, il faudrait multiplier par deux mais bon... et en plus comme la circonscription des brigades était très grande, il y avait un côté tourisme pur aller visiter, on se disait tiens.....je vais à la découverte...j'aimais bien ça aussi. Et c'est vrai que ça compensait et de loin le côté confortable de se dire : tous les matins, je vais là ! J'avais trouvé un truc qui me convenait bien...merci Monsieur Allègre !
Logiques financières un peu neutralisées.	ça fonctionnait super bien car chacun choisissait selon son tempérament. Chacun fonctionnait à sa manière quoi....C'est un problème de coût, maintenant. La plupart de mes collègues sont dans leur école de rattachement, ce qui évite de payer des indemnités de déplacement . ça n'a pas été ma motivation moi, le fait qu'il y ait de l'argent....ceci dit j'étais contente, je n'ai pas craché dessus au contraire. Je les ai bien utilisé mais c'était loin d'être ma motivation première ; c'était vraiment échapper à cet étouffement d'être toujours dans le même lieu, la même classe... avec un poids dont je n'arrivais pas à me débarrasser, je n'avais pas assez de recul. Pourtant j'ai essayé mais je sais pas...plutôt que souffrir sans rien faire et d'être victime de la situation, il faut agir, faire quelque chose, j'avais trouvé et c'était bien. Là, il faut que je trouve une autre solution. Peut être que je me retrouverais bien dans uns classe, j'en sait rien..... j'ai un peu des doutes.
	Vous avez des relations avec vos collègues ?
Eléments de socialisation professionnelle.	Avec ceux de la brigade de l'année dernière, il arrivait que l'on fasse des stages ensemble, des stages écoles, où lorsque deux instit. partent ensemble - souvent, ils partent à plusieurs en stage - Donc quand il y a deux places, on se retrouve. Et on était 24 sur XXXX, on avait une réunion en début d'année et ensuite, on finissait par se connaître.
	Qu'est ce qu'un remplaçant raconte quand il rencontre un autre remplaçant ?....On avait.....J'ai des contacts avec quelques uns mais forcément moins, parce qu'ils sont dans leurs nouveaux problèmes, leur zones différentes etc....
	J'en connais aussi mais par d'autres biais : quelqu'un qui faisait du théâtre. Un instit.qui s'était arrêté pour faire du théâtre et qui a repris un poste d'instit. Il est devenu directeur après, il a mis le paquet et puis il s'est rendu compte que il y avait un problème, il est à nouveau remplaçant. Les autres je les rencontre pas trop.
	Les relations avec les autres remplaçants sont quand même limitées mais il y avait une certaine connivence entre nous. C'était drôle quand on débarquais à quatre ou cinq dans une école.
	Vous pouvez décrire un peu ça ?
Récit de l'expérience originale du « stage école ».	C'était très drôle...ça avait tout à coup un côté : « on prenait d'assaut un navire, on était sur le navire et puis c'était à nous quoi ». Alors là, il y avait un côté très jouissif quoi. On était maître à bord et puis point. « Ils sont tous partis.....et on est maître à bord » Il y a eu un truc qui m'a fait rigoler une fois, auquel j'aurais pas pensé. C'est pas l'image que j'avais moi, mais je l'ai trouvée intéressante quand même. La collègue disait : « moi, quand j'arrive dans une classe, c'est comme si j'empruntais la dînette de ma copine ; elle me prête sa dînette et je joue avec ». J'ai trouvé ça rigolo....il y a ce côté « profiter », « sortir du système » quoi... C'est pas mon lieu mais j'y vais...en même temps, il y a l'autorisation d'y aller mais
Expression du plaisir de jouer avec les règles, d'un certain rapport ambivalent à l'ordre institutionnel.	
On aborde logiquement le problème du pouvoir de l'enseignant en classe, garant de	

cet ordre.	c'est pas explicite. C'est très intéressant aussi de voir comment chaque instit. fait un passage de pouvoir. Le fait ou le fait pas.... à la limite plus il le fait ostensiblement, moins il le fait réellement. Certains disent : « bon, ben, voilà, c'est la remplaçante ». Déjà, moi, c'est un terme que je donnais jamais, j'étais madame untel, point..et heu.... sinon ça donne un statut particulier devant les enfants, surtout la façon dont l'instit. le dit, ...enfin...le vit, pas le dit mais le vit ; surtout si elle dit : « soyez sage avec elle », alors là ça me fout en l'air...d'abord, ça ne le regarde pas, c'est mon problème, et puis , c'est quoi cette infantilisation quoi...et là, c'était sûr que ça allait être difficile. Pourtant ils le savent...à un certain niveau, ils le savent. Certains ne disaient pas non plus, ça arrivait surtout en maternelle, ils ne disaient pas qu'ils s'en allaient, que c'était moi qui les remplaçait, ils ne précisaient pas ni pourquoi ni comment, ils disaient « non, parce qu'ils risquent de pas être sage, d'en profiter lundi »...c'est pareil, si ça va pas lundi, c'est mon problème, c'est pas le sien quoi...c'est à moi de gérer la classe que j'ai pendant une semaine. C'est bizarre ça, pas clair ; les gamins se retrouvaient le lundi, ne savaient pas qui serait là.
Ambiguïté de la position objective et des sentiments associés : Attachement à l'enfance, peur de l'infantillisation.	
Définition d'une qualité propre au remplacement :savoir négocier la passation de pouvoir.	Moi j'aimais bien voir des classes différentes, il y a ce côté « tourisme » dont je parlais tout à l'heure, découverte, nouveauté. C'est assez ambivalent en fait. Effectivement, il y a un confort à trouver tout prêt en arrivant et qu'on n'a pas à se mêler de tout ce qui est chiant à faire. Et quelque fois, c'est très... il y a des systèmes dans lesquels on n'arrive pas à entrer....qui sont très....autant dans l'organisation que dans la manière de faire avec les enfants,...
Récit d'expérience : difficulté à s'inscrire dans les routines du maître remplacé, qualité requise pour le remplacement.	
Conscience de la nécessité d'adopter les routines.	Je me souviens d'un cas comme ça où il y avait un sens giratoire dans la classe, où les enfants se déplaçaient dans un tel sens... c'est troublant mais c'est vrai.....il y avait des systèmes de bons points et moi, je ne voulais pas rentrer dans les systèmes de bons points, alors c'était délicat...et puis, ils rendaient leurs bons points s'ils avaient fait une bêtise, ils avaient leurs critères de bêtises que moi je ne connaissais pas, évidemment les gamins ne le disaient pas, ce qui était assez sain, l'instit. n'avait pas eu le temps de tout dire. Aller aux toilettes pendant la classe, ça valait un bon point....Donc c'est très troublant d'arriver dans un système comme ça très précis, très coincé et d'être comme on est, en fait. Du coup il y a un moment de flottement terrible et le temps de rétablir un équilibre et ben c'est tout, on est parti quoi. Donc on est obligé quelque part de se faire violence et de revenir à un système carcéral comme l'autre, sinon, c'est invivable. Le truc « tout à l'emploi », c'est pas forcément évident.
Conception du métier	Heureusement qu' « avec les petites ailes » on se dit « c'est pas grave, vendredi soir, c'est fini ». Le plaisir d'être avec les enfants compense la fatigue. Je ne peux pas supporter qu'un enfant souffre, qu'un enfant ait des difficultés. Travailler avec les enfants, j'adore, l'école, je déteste. *Quand l'enregistrement est terminé, au moment de partir :* C'est beau la Deule le matin C'est beau cette mosaïque qui brille au soleil.

Les soulignements correspondent aux phrases les plus significatives, susceptibles d'être citées. La cohérence symbolique de cet entretien se construit autour d'un divorce initial entre l'école et l'expression enfantine, divorce vécu douloureusement dans le passé. Ce fil est tiré tout au long du discours et structure la plupart des propos. Je me suis appuyée sur ce qui était une impression au début de l'entretien pour essayer de rendre visible ce fil conducteur par mes relances : « Pendant ce temps là, vous aviez une activité artistique ?Vous pouvez en parler un peu ? », « A chaque fois vous réussissiez à réintroduire votre spécialité ? ». Les dernières interventions de ma part sont plutôt des questions de recentrage sur les dimensions objectives du métier : « Vous disiez que vous n'aviez pas au tant de temps libre que vous le pensiez au début » ; « et du point de vue des différents publics d'élèves ? », « vous avez des relations avec des collègues ? ».

Pour tous les entretiens qui se rapprochent d'un récit complet de trajectoire dans ces dimensions objectives et symboliques, nous avons élaboré une fiche d'interprétation sous la forme suivante, en réécoutant les enregistrements (nous reprenons le même exemple) :

Phrases significatives :
- « avec les petites ailes, on se dit, « c'est pas grave, vendredi soir c'est fini. ». »
- « il y a un côté assez rigide en élémentaire que je peux éviter en maternelle. »
-« ça a été supportable dans l'Education nationale même si ça m'a paru très bizarre comme milieu...j'étais comme observateur, je faisais que passer...ouai...j'avais pas le même regard. »
-« les vacances c'est illusoire...le soir, y a rien, je peux rien faire, même les petites vacances. Les grandes vacances, après trois semaines, ça y est, y a un souffle qui revient. »
-« Les Art plastiques c'est ma passion. »
-« travailler avec les enfants j'adore, l'école, je déteste. »
-« il y avait un côté très jouissif. On était maître à bord ! »
Commentaires et interprétations :
La voix me rappelle cette femme apparemment solitaire et sauvage. Il s'agit d'une des personnes les plus âgées de la population. Son regard est jeune et clair.
Toute l'ambivalence des propos tient à cette posture particulière par rapport à l'ordre institutionnel symbolisé à un moment du récit par la grand-mère.
Un contraste important marque le passage de l'expression du goût pour les arts plastiques et en général la dimension esthétique du monde et celle de la réalité du cadre de travail. Dans le premier cas le ton est léger, enjoué, dans le second beaucoup plus terne. Il marque

l'engagement et la peine dans tous les propos qui touche à la charge affective et mentale du travail.

Pour les entretiens laconiques ou centrés exclusivement sur une description neutralisante de l'activité, nous avons analysé et interprété les raisons possibles de cette production de parole.

Comme nous les avons présentées dans cette partie, les données de l'enquête sont donc à la fois de nature documentaire, statistique et qualitative. Nous les avons exploitées à partir d'hypothèses élaborées lors d'une enquête exploratoire qui nous a permis de construire une grille provisoire d'analyse, reposant déjà sur une ébauche de typification. Notre démarche est bien celle d'une théorisation progressive sur la base des données, elles-mêmes organisées sur la base de travaux précédents.[44]

On trouvera en annexe deux entretiens retranscrits correspondant aux postes de TZR et de Pr.Ag.

Voici le classement des entretiens et le repérage des variables.

[44] D. Schapper 1999 *La compréhension sociologique.* P.106.

Liste des entretiens
Titulaires Mobiles des écoles.

n°	âge (ans)	sexe	statut(instit : I ou prof.des écoles : PE)	diplôme le plus élevé	durée de carrière comme TM	Situation familiale	P.C.S des parents.
1	29	H	I	BAC	8 ZIL	Célibataire	employés
2	50	F	I	BAC	14 ZIL	mariée, 2 grands enfants	p : employé m : au foyer
3	53	H	I ancien Directeur	BAC	3 ZIL	marié, 2 grands enfants	p : artisan m : au foyer
4	39	H	I	DEUG IUFM	10 ZIL	marié, 2 filles de 4 ans.	p : pr. interm. m : employée
5	32	H	I	DEUG Math	10 ZIL	marié, 2 enfants de 2 et 3 ans.	employés
6	38	F	I	BAC	10 B.Stage	mariée avec T.M, deux filles 6 et 8 ans.	commerçants.
7	40	H	I	BAC	10 B.	en couple depuis peu.	p : instituteur m : décédée qd il était enfant oncle :ouvrier
8	36	F	I	BAC	6 ZIL	mariée, 3 enfants : 3, 7 et 9 ans.	p : prof.interm entreprise m :employée.
9	32	F	I	Licence Droit	1 TM	mariée, 2 enfants : 9 et 11 ans.	p : cadre entreprise m : au foyer.
10	31	F	PE	Maîtr. Russe	6 ZIL	mariée, deux enfants de 4 et 12 ans.	p : contremaître m : employée
11	26	F	PE	Lic.S l'Educ..	1 TM	mariée sans enfant pour l'instant.	p :agent immobilier m : sans act. prof.
12	50	F	I	D.BeauxArts	20 B.Stage	célibataire, sans enfant. 5 frères et soeurs.	p : prof.indéterminée, travaux variés, fils de médecin. m : sténodactylo après avoir eu ses six enfants. Fille de paysans.

13	23	H	PE	Lic. sc.éco	1 B.	célibataire, sans enfant.	p : ouvrier, Chimie. m : au foyer, 10 enfants
14	37	H	I	DEUG Math	4Dech.+6 ZIL	Célibataire sans enfant.	p : maçon. m : institutrice.
15	30	H	I	BAC	1 TM	en couple, bientôt père.	p : PEGC m : secrétaire médicale.
16	48	F	I	BAC	6 ZIL	Veuve. 2 grands enfants	p : ouvrier m : sans act. prof.
17	31	F	I	BAC+hypok	8 Dech.EMF	mariée, 1 enfant de 3 ans, enceinte.	p :artisan m : sans act.prof.
18	30	F	PE	Lic.histoire	1 Dech.EMF	mariée, 1 enfant de 4 ans. le mari travaille en entreprise privée.	p et m : fonctionnaires
19	26	F	PE	Lic. socio	B.rappelée	célibataire, sans enfant.	p : menuisier m : secrétaire de mairie
20	42	H	PE	BTSGéom.	7 ZIL	PACS, 1 enfant de 17 ans.	p : mineur m : sans act. prof.
21	38	H	I	DEUGHist.	15 ZIL	marié, 2 filles.	m : secrétaire trilingue p : ouvrier
22	38	F	I	DEUG.AES	7 B.	séparée, 1 fille de 22 ans	p : ouvrier SNCF m : sans act. prof.
23	29	F	PE	Licence	1 Dech.EMF	célibataire sans enfant.	p : peintre en bâtiment m : secrétaire en hôpital.
24	33	H	I	BAC	5 B.	marié, 1 enfant de 2 ans.	p : ouvrier m : personnel de service.
25	35	F	I	BAC	4 B.	mariée, un enfant, enceinte	employés
26	27	H	I	BAC	5 B	en couple.	commerçants

*4 ans remplaçant EMF et 6 ans ZIL

Résumé des caractéristiques de la population : 12 hommes ; 14 femmes. Les hommes sont donc sur représentés dans cette fraction de la population enseignante du primaire où il y a en moyenne 76 % de femmes.

La répartition par classes d'âge est la suivante[1] : un peu mois du quart ont moins de trente ans ou plus de quarante ans. Un peu plus de la moitié ont entre trente et quarante ans.

On trouve parmi mes interlocuteurs 19 instituteurs (trices) et 7 Professeurs d'école.14 d'entre eux possèdent un diplôme supérieur au bac, soient près de la moitié.12 personnes sont sur un poste de remplaçant depuis plus de 5 ans, 4 depuis plus de 10 ans.

Leur situation : 3 Remp.EMF ; 11 anciens ZIL (Zone d'Intervention Limitée), dont 1 anciennement décharge d'EMF;10 anciens brigades ; 2 débutants TM.

Trois entretiens exploratoires ont été réalisés en 1999, auxquels nous faisons également référence.

[1] Les données globales nationales et académiques ont été présentées au chapitre II de la première partie avec leurs sources.

n°	âge	sexe	statut	diplôme le plus élevé	durée de la carrière comme TM	situation familiale	PCS des parents
1 bis	37	H	I	BAC	6	deux enfants 10 et 13 ans	employés
2 bis	30	F	I	BAC	7	en couple sans enfant	père cadre d'E mère : sans act. prof.
3 bis	35	F	I	BAC	15	deux enfants de 8 et 10 ans	mère :infirmière père:commerçant

Liste des entretiens.
Titulaires remplaçants second degré.

n°	âge (ans)	sexe	type d'étab.	discipline	concours statut diplômes	durée de carrière comme TM	situation familiale	PCS des parents
1	26	F	collège	français	CAPES	3 ans	célibataire sans enfant	p :chef d'E m : secrétaire
2	29	H	lycée technique	électrotechnique	CAPET	2	marié, 2 enfants, 1 et 3 ans	p :ouvrier m :employée
3	26	F	lycée technique	lettres modernes	CAPES	3	célibataire	p : instituteur m :institutrice
4	30	H	collège REP	arts plastiques	CAPET	2TA+3TR	marié, 1 enfant de 3 ans	p : dessinateur industriel m : sans act.prof.
5	38	H	lycée technique	SVT	CAPES Agrégation, DEA géologie	12 Brigade+TZR	divorcé, 1 fille de 13 ans	p : pharmacien m : prof interm.des postes
6	30	F	lycée CM	philosophie	CAPES	6	célibataire	p & m enseignants, décédés
7	30	H	collège	histoire	CAPES	5TA+1TZR	marié, 1 petite fille de 3 mois.	p : ouvrier m : ouvrière
8	28	H	lycée technique	ingénieur TSA	Agrégation	4	célibataire	p & m : enseignants du secondaire
9	39	H	lycée CM	français	Licence lettres et philo. CAPES	14 ans.	célibataire	p : Maître de conf. physique m : sans act. prof.
10	27	H	lycée P	EPS	CAPEPS	4	en couple	p : employé de mairie m : femme de ménage tante : enseignante.

11	30	F	collège	EPS	CAPEPS	9	célibataire	p : journaliste m : secrétaire
12	33	F	Lycée CM	STE	maîtrise AES CAPET éco&gestion	2	mariée, 1 enfant de 2 ans	p : retraité, O.S dans PME m : couturière, retoucheuse à domicile.
13	45	F	Lycée CM	Dcmentation	dip. éducatrice spécialisée CAP instit. CAPES doc.	4TR+1TZR	mariée, 4 enfants de 16, 18, 20 et 22 ans.	p : coursier comptable conseiller municipal.mil. politique. m :sans acivité salariée mais bénévole dans le milieu associatif.
14	40	H	très variés	Lettres	DEA lettres MA puis AE et Certifié sur liste d'apt.	16 TR en brigade puis TZR	séparé. 1 enfant grand.	p : employé m :employée
15	45	F	très variés	Anglais	Licence d'anglais. MA puis certifiée sur liste d'apt.	14 TR en brigade puis TZR	mariée, 2 enfants de 3 et 6 ans	p : Dr commercial m : Dce d'école
16	28	H	collège REP	Technologie	DEUG Maths CAPET gestion	4	marié, 1 enfant de 10 mois	p :agent de maîtrise m :vendeuse soeur :scrtaire frère :cadre banque
17	30	H	collège REP	Allemand	CAPES	3	célibataire.sans enfant.	p&m :fonctionnaire.
18	26	F	collège et milieu carcéral	Lettres	CAPET	2	célibataire	p : gérant de très petite entreprise m :enseignante EN puis formatrice.

19	29	F	Collège REP	Technologie	CAPET	3	mariée sans enfant pour le moment	p :gérant de société, retraité m :sans act.prof. frères : gérants de sté
20	25	F	Lycée CM	Sciences éco & sociales	CAPES	1	en couple sans enfant	p & m employés
21	27	H	Lycée CM	Ssiences éco & sociales	DEUG AES, maîtrise, CAPES	3	en couple, éloigné, sans enfant.	p : cadre m : sans act. prof.
22	49	H	Lycée CM	Lettres	CAPES	17	marié, grands enfants.	p : ouvrier m : sans act. prof.
23	31	H	collège REP	SVT	CAPES	4	marié, 1 enfant de 2 ans, bientôt 1 deuxième enf.	p : secrétaire de documentation m :sans act.prof.
24	27	F	Lycée technique	Anglais	CAPES	2	célibataire	p : sérurier m :femme de ménage.
25	40	H	collège REP	Mathématique	DEA génie civil, maîtrise maths-Physique- Thèse de mécanique. CAPES de math.	10	marié, 3 enfants	p : ouvrier m : sans act. prof. au Maroc.
26	54	F	Actmt : CPE Lycée technique	Lettres	maîtrise, MA puis AE. CAPES sur lite d'apt.	9 brigade de 1984 à 1993 puis CPE.	célibataire, sans enfant.	p : inspecteur de police m : ancienne commerçante puis sans prof.. 2 frères enseignants.
27	27	H	lycée technique	anglais	CAPES	2	en couple	p & m employés.

Résumé des caractéristiques de la population [2] 15 hommes ; 12 femmes, soit 44 % de femmes. La part des femmes parmi les enseignants du secondaire au plan national est de 57,1% tandis qu'elle est de 46,8 % dans notre population de base des TZR des Bassins de Lille. Les hommes sont légèrement sur représentés chez les TZR, ce qui peut être imputé à un effet de cohorte ou de génération.

La répartition par classes d'âge est la suivante : 17 personnes ont moins de trente ans, soit 63%. 6 personnes ont entre trente et quarante ans, soit 22% et 4 ont plus de quarante ans (parmi lesquels les remplaçants de carrière). L'âge moyen des enseignants du secondaire en France est de 43 ans. Celui des TZR dans notre population de référence est de 34,2 ans. Ces écarts sont représentatifs des nouvelles dispositions qui font des postes de TZR un détour obligé pour les débutants associé à une stratégie de visite du territoire avant le choix d'un « poste définitif ». Dans la population de l'entretien, six débutants sont en collège REP, nommés à l'année sur des postes demeurés vacants, trois autres ont fait état d'une nomination en REP l'année précédent l'entretien.

Nous avons souhaité diversifier les disciplines enseignées sans omettre les enseignements techniques, dans le souci de faire le tour d'une expérience professionnelle diversifiée.

Cette population comprend deux agrégés parmi les plus jeunes et trois anciens M.A titularisés comme Adjoins d'enseignement puis comme certifiés sur liste d'aptitude parmi les plus âgés et les remplaçants de carrière.

La durée de leur carrière comme titulaire remplaçant est

- de 1 ou 2 ans pour les six débutants.

- de 3 à 8 ans pour douze personnes oscillant entre les contraintes de l'installation ou de la recherche de stabilité et le confort provisoire.

- plus de 10 ans pour sept personnes ayant fait un choix durable de carrière.

[2] Les données globales, nationales et académiques ont été présentées dans le chapitre II de la première partie avec les sources.

Liste des entretiens Pr.Ag/Pr.Ce

n°	âge (ans)	sexe	Université	discipline du concours	diplôme le plus élevé	durée de carrière comme Pr.Ag ou Pr.Ce	Situation de famille	PCS des parents
1	40	H	LilleI	Maths	Agrégation-déb.Thèse. stop.	9	en couple. Enfants petits	parents de milieu modeste
2	44	F	Lille I	S.V.T	Agreg. Classes prépa DEA. ENS	8	mariée 2 enfants 10 et 13 ans. Conjoint ens. EPS frères et sours tous enseignants ds le sec., en classes prépa, en fac.	mère :Massist. en biologie père :médecin militaire puis médecin militaire.
3	39	H	Lille I	Physique appliquée	ENS	12	marié, deux enfants. Conjoint M.Conf., même .fac,même discipline	père et mère enstituteurs.
4	50	H	Lille I	Maths enseigne l'informatique	certifié	12	marié ; grands enfants	milieu populaire ; fratrie importante
5	50	H	Lille I	Lettres Classiques enseigne l'informatique	certifié	12	marié ; grands enfants	milieu populaire ; fratrie importante.
6	34	F	Lille I	anglais	Agrégée	5	mariée	chirurgiens dentiste retraités.
7	52	H	Lille I	Sc. éco et sociale	Licence socio, maîtrise sc .éco. DEA sc. de l'éducation	5	marié, père de famille	père, retraité, ex agent EDF (employé) mère :sans profession.

8	32	F	Lille I	Mathéma-tiques	DEA de maths	6	vie maritale, un enfant	père :instit. mère :aide comptable dans le privé puis mère au foyer puis agent d'assiette d'impôt
9	34	F	Lille I	Biochimie et génie biologique	Agrégation et thèse	6	vie maritale	père :cadre supétieur ; mère : au foyer
10	46	H	Lille I	Lettres	CAPES de lettres modernes	10	célibataire	mère :institutrice ; père :ingénieur des mines décédé en sept.54
11	53	H	LilleI	Anglais	CAPES	15	marié 2 enfants de 30 et 27 ans	père :censeur (père mineur) mère sans emploi (dont père :instituteur
12	35	H	Lille I	Sc.sociales	Licence. DEA Agreg. Thèse	7	divorcé, deux enfants.	p :prof.interm. banque m : sans
13	40	H	LilleIII et Lille I	Géographie	Agreg et Thèse	6+déta.	marié trois enfants	p : cadre m :employée.
14	31	H	LilleIII	Géographie		8	célibataire	p : enseignant m : enseignant
15	56	H	LilleIII	Anglais	Agrégation	5	marié 4 enfants	p : dessinateur industriel m : secrétaire
16	41	F	LilleIII	Histoire	Agrégation (ENSup)	10	Célib. sans enfant	parents : commerçants
17	30	F	Lille I	Physique-Chimie	Agrégation et diplôme d'ingénieur	4	Mariée 2 enfants	père et mère :employés de bureau

Résumé des caractéristiques de la population : 11 hommes et 6 femmes, soient respectivement 64,7% et 35,3%. La part des femmes dans le total des Pr.Ag et Pr.Ce des six Universités du Nord Pas de Calais [1] est de 66,4%. Il n'y a pas de données nationales disponibles sur cette population concernant le sexe. Elles ne concernent que les enseignants chercheurs : la part des femmes à l'Université est de 35,8% chez les maîtres de conférence et de 13,8% chez les professeurs[2].

7 personnes ont moins de 40 ans et 10 plus de 40 ans, soit 59%. Toutes les personnes du groupe de l'enquête ont plus de trente ans. Dans l'ensemble des Universités du Nord Pas de Calais la répartition est la suivante : 4,6% ont moins de trente ans, 24% entr 30 et 40 ans et 71% plus de 40 ans. L'âge moyen des enseignants-chercheurs en France est de 45 ans pour les maîtres de conférence et de 53 ans pour les professeurs.

Les Pr.Ce représentent ici 23% du groupe (4 sur 17) ; la répartition entre Pr.Ag et Pr.Ce au niveau national dans l'enquête ISL réalisée par la DEP en 1996 était de 1/3 de certifiés pour 2/3 de Pr.Ag.

Trois personnes ont une thèse, une a abandonné ce projet pour raisons familiales.

La répartition des groupes de disciplines dans l'enquête ISL de 1996 était la suivante :

groupes de disciplines	%
- disciplines scientifiques	20 %
- disciplines technologiques	16 %
- disciplines littéraires	52 %
- sciences humaines et artistiques	12 %

Dans le groupe de l'enquête, 4 personnes enseignent une discipline scientifique, 2 une discipline technologique, 4 les lettres ou une langue ; 5, les sciences humaines et 2 l'informatique. Les données sur cette répartition sont délicates à interprétées dans la mesure où les enseignants issus du secondaire n'enseignent pas nécessairement la discipline de leur concours. Seule une enquête nationale très détaillée permettrait de connaître leurs réelles attributions.

[1] Lille I, Lille II, Lille III, Artois, Littoral, Valenciennes.

[2] Les données globales proviennent du ministère. Bideault, Rossi, 2000, « Photographie des enseignants du supérieur à la fin des années 90 », *Education et formation*, n° 56, Avril-Juin. Toutes les données ont été présentées avec les sources au chapitre II de la première partie.

Les postes décontextualisés du système éducatif résultent d'une diversification du travail et des emplois d'enseignants. Les résultats de l'enquête ont mis en évidence les écarts entre les qualifications certifiées et les dispositions individuelles. Nous avons analysé ces écarts à travers le récit des attentes et des stratégies au moment du choix du poste. Lorsqu'il s'agit d'une situation imposée au départ, nous avons essayé de comprendre la logique des rationalisations construite à posteriori pour justifier la perspective d'une installation durable dans ce type de situation professionnelle.

Chapitre II : Attentes, choix et stratégies des acteurs

L'analyse des entretiens a révélé les logiques d'action à l'œuvre au moment du choix ou de l'installation dans un poste décontextualisé et la manière de rationaliser et d'ajuster les décisions lorsque ces situations ont été imposées au départ.

Les logiques d'action peuvent être analysées à partir des différentes formes de rationalité distinguées par M.Weber, notamment l'opposition classique entre la rationalité instrumentale et la rationalité axiologique. L'interprétation des textes de M.Weber et la réflexion sur ces types idéaux alimente une partie du débat théorique en sociologie[1] mais on s'accorde désormais sur l'idée que les valeurs et les représentations, se construisent sous l'emprise de l'action individuelle ou collective . Parmi ces représentations figurent pour nous les images du métier, étroitement associées aux catégories certifiées qui définissent les statuts. Les acteurs suivent leurs intérêts et mettent en œuvre des stratégies, selon une rationalité nécessairement limitée[2]. Les valeurs et les représentations ne sont pas simplement des idéaux dont on parle, que l'on contemple que l'on respecte ou à l'inverse que l'on rejette mais également des outils pour agir et des justifications à l'action et aux décisions prises. La notion de système d'action utilisée par E. Friedberg[3] (1993 ;1997) permet de dépasser les oppositions traditionnelles entre le calcul et la morale.

Nous retenons par conséquent dans nos hypothèses, l'existence d'une forme de rationalité non instrumentale qui relève à la fois des catégories et des valeurs disponibles[4], même si nous savons, l'ayant constaté dans les entretiens, que ces valeurs sont susceptibles d'être modifiées au cours de la carrière et qu'elles sont effectivement convoquées le plus souvent pour justifier de choix plus ou moins contraints ou opportunistes[5]. On parle de

---

[1] On peut se référer à ce sujet à l'article de R. Boudon, 1998, dans B. Saint Sernin. *Les modèles de l'action.*

[2] Il s'agit d'une rationalité située et procédurale. Dans le cas du système éducatif, l'opacité des règles de fonctionnement est ressentie, notamment par les débutants. L'accès à l'information est très inégal. (enseignants syndiqués ou pas)

[3] E. Friedberg, *Le pouvoir et la règle*, 1997.

[4] R.Boudon, 1998, « Au delà du modèle du choix rationnel », dans Saint Sernin, *Les modèles de l'action.* L'auteur clarifie les notions de rationalité axiologique et de rationalité cognitive.

[5] La question de la cohérence de la personne, comme celle de l'unicité de l'identité, apparaît parfois comme un trait culturel contemporain. Elle pose le problème du statut de l'éthique. Cette question non réglée et

« dissonance cognitive » pour résumer les écarts entre les modèles et la réalité éprouvée. Les acteurs cherchent à réduire l'écart entre la satisfaction attendue de l'emploi qu'ils occupent et la réalité de la situation de travail à laquelle cet emploi correspond de plusieurs manières. Changer de situation, changer de comportement, changer de valeurs sont autant de manières de réduire les « coûts » d'une adaptation au métier. Nous ne mettons cependant pas ces divers moyens sur le même plan car leur hiérarchisation dépend selon nous d'un certain nombre de variables comme l'âge, le moment de la carrière et l'effet de génération, le sexe la situation de famille et la situation de travail qui se sont révélées significatives à ce sujet.

On trouve trois principales logiques chez les enseignants complémentaires, quel que soit le niveau du système éducatif. Le simple calcul des coûts et avantages d'une situation intervient à court terme ; des stratégies plus élaborées dans le temps dépendent de logiques professionnelles et privées et engagent une rationalité complexe des acteurs. Nous distinguons par conséquent pour l'analyse, la simple rationalisation instrumentale (*1*), les logiques professionnelles qui peuvent désigner à la fois la construction d'une expérience qualifiante ou à l'inverse un engagement mesuré (*2*) et enfin les logiques de gestion des rapports entre la vie professionnelle et la vie privée. Ces logiques s'articulent dans la réalité ; elles peuvent s'associer ou se succéder dans les choix effectués par une même personne. Elles interviennent à différents moments de la carrière. Les situations choisies correspondent à une modification du rapport entre les qualifications certifiées sous forme de statut et le travail accompli.

Nous nous sommes intéressés en priorité aux mobiles du choix ou de l'acceptation d'un poste décontextualisé et aux raisons de s'installer durablement dans ce genre de situation. Les contextes que nous privilégions ne sont pas l'occasion exclusive de l'expression de ces logiques qui sont à l'œuvre de manière plus courante mais elles permettent de les rendre facilement visibles. Certaines logiques sont communes aux trois niveaux du système éducatif, d'autres ne sont communes qu'à deux des trois contextes organisationnels. Les conditions de l'enseignement à l'Université se caractérisent par un certain nombre de renversements par rapport à l'univers des systèmes élémentaire et secondaire administrés. Nous revenons souvent dans cette recherche sur l'existence d'une rupture qui résulte de la différence de nature entre les deux mondes.

---

présente dans les questions de sociologie en implique d'autres : peut on encore parler d'éthique quand il s'agit d'une éthique contingente ? La question de l'authenticité et du sujet est une question ouverte.

1 Les formes de rationalisation instrumentale

Il s'agit des formes de calcul d'un rapport satisfaisant coût-avantage à l'intérieur duquel le temps et l'argent sont les deux faces d'une même préoccupation, celle de se préserver d'un engagement total qui peut être considéré comme excessif voire destructeur dans certaines circonstances. Le métier d'enseignant ne se distingue pas par de fortes rémunérations. Il s'agit également d'un de ces métiers - et ils sont de plus en plus nombreux - où le temps libre ne peut se décréter ; celui-ci dépend du rapport au métier de la charge mentale et de la fatigue qui y sont associées. Les enseignants peuvent chercher à augmenter leur revenu ou à alléger ou simplifier leur travail.

A) Le rôle des incitations financières dans le premier et le second degré

Certains enseignants, plus que d'autres, s'attachent au rapport entre leur emploi et sa rémunération, ils comparent les avantages prévus par la grille des traitements dont dépend leur situation et la réalité du travail qui leur est demandé. Ces rémunérations peuvent être plus ou moins individualisées par le biais des indemnités spécifiques à certaines missions.

Près de la moitié des Titulaires Mobiles des écoles que nous avons rencontrés, ont fait état d'une ancienneté de remplaçant d'au moins cinq ans (quatre d'entre eux sont ZIL depuis 10 ans, deux depuis plus de quinze ans). Cela nous autorise à envisager le choix de cette fonction ou l'installation durablement satisfaisante dans ce type de service, même si l'âge modal des remplaçants (35 ans), est moins élevé que pour l'ensemble des enseignants (49 ans pour les enseignants dans le département du Nord). Parmi les titulaires remplaçants du secondaire, nous avons distingué les « professionnels de la brigade », ayant fait le choix du remplacement dans le cadre de l'ancien système (régi par les textes de 1985), des néo-entrants, nommés par défaut sur les postes de TZR depuis 1999. Les remplaçants volontaires ont, comme dans les écoles, une ancienneté importante dans ce type de poste. Agés de 30 à 50 ans, ils peuvent avoir une ancienneté de plus de 15 ans sur un poste de TR, c'est à dire correspondant à toute la durée de leur carrière (11 T.R le sont depuis 5 ans au moins, 6 d'entre eux sont TR depuis plus de 10 ans.)

Les TM des écoles ont fait un choix durable qui s'explique par une motivation financière bien justifiée. Les indemnités versées aux titulaires mobiles sont importantes. Elles 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 remplacements en ZEP (plus de 6000 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 considère en effet que le remplaçant doit 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.

Avant 1999, le système de remplacement dans le secondaire concernait les TR et les TA. Les Titulaires remplaçants bénéficiaient tous d'indemnités de suggestion spéciale, relatives aux distances parcourues, analogues à celles qui sont perçues par les TM des écoles. Elles existent encore mais depuis la création du statut de TZR ne sont pas versées si le poste est attribué pour une année entière[7]. Ces indemnités constituent une motivation importante et représentent en moyenne 40000f par an[8]. La plupart des débutants TZR nommés à l'année sur un poste vacant n'en perçoivent pas mais les remplaçants ayant connu le système des brigades et qui assurent des remplacements de courte et moyenne durée perçoivent tous ces indemnités qui figurent parmi les principaux avantages de la situation.

Cette motivation apparaît dans tous les entretiens réalisés avec ceux qui perçoivent des primes, même si elle n'est pas présentée comme déterminante.

On distingue plusieurs postures révélatrices du rapport à l'argent dans une activité où cette dimension économique et financière n'a que peu de légitimité. On peut considérer que la valeur marchande est encore un sujet tabou dans le système éducatif obligatoire, surtout dans les écoles. Les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenues peuvent difficilement cacher leur attrait pour les primes, certains l'assument totalement, d'autres l'habillent de contraintes particulières ou le justifient d'un point de vue organisationnel.

Un certain angélisme caractérise parfois la réponse posée avec insistance par l'enquêteur.

---

[6] chapI, 2ème partie.

[7] la date de nomination est actuellement l'élément légal à partir duquel se développent nombre de contestations en début d'année. Ces contestations sont soutenues par les syndicats. Les enseignants débutants sont mal informés des dispositions récentes.

[8] Les grilles détaillées ont été données au chap.I de cette partie.

« les frais de déplacement ? bah, ça dépend de la distance, ça va je crois de 70 à 200 f par jour, selon la distance mais en gros, ça fait 1 000, 1 500 f par mois...je n'ai jamais trop réussi à savoir parce qu'on est payé comme ça, ça tombe d'un coup. » « C'est non imposable...ça s'est vraiment agréable ». (sec.9)

Dans notre échantillon, les hommes assument plus fréquemment cet avantage, surtout lorsqu'ils sont jeunes. Lorsqu'ils sont sans charge de famille l'intérêt d'un choix lucratif semble aller de soi. Certaines justifications interviennent lorsqu'il s'agit de l'installation d'un couple ou d'une famille, de l'achat d'une maison. Des femmes célibataires ont une posture analogue. Lorsqu'il s'agit de la principale motivation, le choix le plus fréquent est celui de ZIL dans les écoles ou celui du remplacement de courte durée dans les lycées et collèges. C'est dans ce cadre que les missions sont les plus courtes, les déplacements les plus fréquents et les indemnités les plus importantes. On souhaite se déplacer le plus souvent et le plus loin possible pour cette raison.

« J'avais besoin d'argent, les indemnités qui sont attachées à cette situation m'intéressaient. J'ai décidé d'aller travailler en vélo pour mettre de côté ces indemnités de déplacement. ...il s'agit d'une motivation alimentaire tout d'abord. » (élem.28). « je me pose la question parce que j'y trouve un certain avantage, finalement être TZR. J'y trouve des avantages quand on me paye des indemnités de déplacement...des avantages financiers c'est clair ! ça peut aller jusqu'à deux tiers du salaire en plus. C'est consistant, non imposable. » (sec.21).

Les femmes admettent moins facilement cet avantage. Il intervient en second lieu, comme une compensation agréable et justifiée mais on prend la peine de préciser que ce n'est pas une raison déterminante.

« j'ai fait surtout des remplacement très courts ça me donnait moins de préparations...et d'avoir des avantages financiers auxquels je n'avais pas pensé au départ... les avantages de ce type de poste, je vois le temps, l'argent...le fait d'avoir moins de charges et de responsabilités..» (élem.8). « Les indemnités, ça compte quand même. Ici, on m'a proposé de prendre un mi-temps mais dans ce

cas je perdrais mes indemnités, je préfère rester remplaçante pour l'instant. » (élem.9).

« Les indemnités ne sont qu'une compensation, pas véritablement une motivation » (élem.27).« La motivation financière existe. Les indemnités sont méritées,...c'est agréable mais ce n'est pas ma motivation première. Ma vraie motivation, c'est bouger ! » (élem.2).« Les indemnités sont justifiées : on doit avoir une voiture en bon état, un important matériel personnel parce que lorsqu'on arrive, on trouve souvent les armoires fermées. » (élem.6).

Les justifications les plus fréquentes sont relatives aux charges de famille pour les mères qui élèvent seules leurs enfants. A la différence du mi-temps cette situation n'implique pas de baisse de traitement mais à l'inverse un complément nécessaire dans ce cas là. On sait par ailleurs mais elles n'en parlent pas ici, que ces femmes seules, ayant ou pas des enfants à élever, ont également besoin de ces primes pour leur simple indépendance financière.

« Les primes, ce n'est pas ce qui m'a attiré mais ça m'aide bien puisque je suis seule avec ma fille...peut être que si j'étais seule sans enfant....mais c'est important pour moi aussi. » (élem.22). « J'étais veuve depuis deux ans, j'ai eu l 'avantage des indemnités pour élever mes enfants. »(élem.16).

Pour ceux qui ayant plus de 5 ans d'ancienneté de TM ou TR, ont à la fois bénéficié des indemnités et pâti de la mauvaise réputation construite par « les profiteurs »[9], les justifications sont organisationnelles. Elles plaident parfois pour un système raisonnable, parfois pour une gestion responsable de la flexibilité.

« Il y a quinze ans (création des brigades en 1985), *il faut bien se mettre dans la tête qu'il n'y avait aucun enseignant qui voulait un emploi du temps qui change toutes les trois semaines...alors on attire les gens par les points quand ils veulent muter ou par l'argent.(sec.11) « le système aberrant c'est que c'est sept jours sur sept ! Est-ce qu'un fonctionnaire travaille le dimanche ?* (c'est une enseignante d'EPS qui s'exprime ici)...*les gens savent combien de jours on travaille sur un*

[9] nous faisons référence aux catégories de jugement appliquées par les enseignants en poste fixe aux remplaçants (voir 3ème partie, chap I et II)

VS[10]*....Notre position a été mal perçue par les autres enseignants par ce qu'on était entre guillemets « les branleurs » qui venaient, qui ont touché l'argent et les points et qui ne faisaient rien. Maintenant je pense que dans l'intérêt général, c'est vrai qu'avoir cette prime d'indemnité tous les jours, sept jours sur sept me paraît aberrant c'est que quelqu'un* (un remplaçant) *qui va à dix kilomètres de chez lui, entre guillemets, il va automatiquement toucher une prime...tous les profs se déplacent tous les jours dans leur collège. ça, j'ai pas trop compris. » (sec.11).*

Dans cet exemple, l'intérêt général est mis en évidence, parfois on parle de l'esprit « service public ». Les primes sont recherchées, considérées comme une juste compensation mais il faut être « raisonnable », sinon la situation occasionne un coût imprévu supplémentaire : la mauvaise réputation qui compromet l'entente facile recherchée avec des collègues temporaires. Tous ces guillemets trahissent l'ambivalence de la posture. Dans l'exemple qui suit, on se réfère également à l'organisation mais cette fois dans une logique d'entreprise, pour évaluer ce que serait une saine gestion du type de flexibilité que représente l'exercice en poste de TR.

« Donc quand j'ai demandé ma mutation, j'ai demandé un poste de TR (titulaire remplaçant) *en me disant,... quitte à être flexible... essayons de bénéficier des avantages, connaissant un petit peu le...le...les principes d'indemnisation ... (et le système a changé)...les gens sont amers sur plein de choses, en particulier sur le caractère financier parce que finalement, on accepte cette forme de flexibilité ; dans le privé,...la flexibilité, elle se paye. D'accord ? Nous on supporte cette forme de flexibilité. » (sec.21).*

Notre interlocuteur semble oublier que dans le secteur privé peut être plus qu'ailleurs, le coût de la flexibilité est largement supporté par les salariés. La forme du discours est revendicatrice et porte l'empreinte des analyses syndicales[11] sur l'évolution des conditions d'emploi des enseignants.

[10] les « états V.S » récapitulent pour un enseignant le détail de son service annuel.
[11] Ici, du SNES.

Quelle que soit la manière dont on se justifie ou dont on se défend de ses intérêts, on comprend qu'une différence de trente à cinquante pour cent en moyenne sur un traitement d'enseignant puisse constituer une motivation durable. On a affaire ensuite à un « effet de cliquet » ; il est 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. Selon les cas cette rétribution supplémentaire est considérée comme faisant ou non partie du traitement. Les projets à moyen terme, la vision de l'avenir sont ici déterminants (voir infra). L'endettement et certains paris sur l'avenir peuvent expliquer le choix durable d'une mobilité rétribuée. Les propos tenus sur ce sujet sont pourtant contradictoires : on reconnaît que les primes ne font pas vraiment partie du traitement, que « c'est un plus » mais on signale au passage que l'on a emprunté, pour une maison par exemple, que l'on a pris des risques.

> *«Pour moi, c'est un plus, parce que demain, je demande une mutation, je demande un poste fixe, ça tombe plus. ...ça me sert à partir en vacances...mais je suis bien consciente du risque que j'ai pris en achetant une maison et tout » (sec.11). « Quand la feuille de paye tombe, on ne négocie pas de la même façon avec son banquier après...mine de rien, c'est beaucoup mieux pour une stratégie de négociation d'un prêt ou autre chose, même si c'est quelque chose sur lequel on peut difficilement compter, donc c'est un plus mais pas quelque chose qui est définitif...heureusement ou malheureusement, je ne sais pas.... » (sec.21). Depuis cette année, on a moins d'indemnités* (regrets),.... *je vais m'adapter, il faut dépenser un peu moins. Mais pour moi, ça faisait partie de mon salaire. Alors là...je sais pas maintenant...je vais voir. » (élem.22)* (femme seule avec un enfant)

Tous ces discours ambivalents traduisent la complexité du rapport entre les intérêts financiers et la référence aux valeurs construites dans l'histoire de la profession : celles de l'engagement désintéressé. On voit apparaître un système de justification où une certaine culpabilité se mêle au sentiment d'être dans son bon droit par rapport aux collègues ou à d'autres salariés. Tout semble se passer comme si les avantages supposés de l'emploi de fonctionnaire (l'emploi à vie), correspondant à une série de qualifications certifiées encore reconnues, étaient ressentis à la fois comme un droit acquis (par concours) et comme un privilège contesté qui interdit parfois qu'on tire d'autres avantages de cet emploi que la simple place et le traitement auxquels il correspond.

Le rôle des incitations financières est prépondérant dans le premier et le second degré. Il existe néanmoins un écart entre l'expérience des enseignants mobiles du premier degré et ceux des collèges et lycées. Le remplacement dans les écoles a fait et fait encore aujourd'hui l'objet d'une reconnaissance de la part des représentants de la hiérarchie. Celle-ci passe par un dédommagement financier substantiel fort apprécié de ceux qui font le choix d'exercer durablement cette fonction. Le système de remplacement a fonctionné de manière analogue dans les collèges et lycées jusqu'à 1999 mais l'importance des primes n'a pas engendré de reconnaissance de la fonction. A l'inverse, le système, considéré comme trop coûteux, a été modifié et optimisé. Les dérives confortées par l'attitude de certains enseignants ont servi de justification à cette optimisation au détriment de professionnels consciencieux. Il s'en suit que la fonction de titulaire mobile n'est pas portée de la même manière dans les deux cas. En ce qui concerne l'intérêt financier qui motive ce choix, une plus grande transparence caractérise le secondaire par rapport à l'ambivalence du discours des enseignants des écoles. Le taux de féminisation est un facteur explicatif ainsi que le moment d'entrée dans ce type de poste. En effet, les femmes (plus nombreuses dans les écoles mais sous représentées parmi les TM) tendent à se justifier d'avantage que les hommes qui assument plus facilement leur rôle de principal pourvoyeur de ressources[12]. Les jeunes (plus nombreux chez les TR et TZR en collèges et lycées que chez le TM des écoles) sont plus « candides » que ceux qui ont fait ce choix en milieu ou fin de carrière, par stratégie.

A l'Université, cette logique n'intervient pas pour les enseignants complémentaires que sont les Pr.Ag et Pr.Ce. On observe une des inversions signalée dès l'introduction. Ces situations d'enseignants déplacés[13] se caractérisent par la remise en cause de certaines rétributions et un ralentissement de la promotion, à l'exception de ceux qui sont recrutés en fin de carrière. Depuis 1993[14], les agrégés en début ou milieu de carrière travaillent davantage pour gagner moins. Les certifiés peuvent éventuellement augmenter leur revenu en multipliant les heures complémentaires bien que celles-ci ne soient pas rémunérées au taux de l'heure année mais au taux de base de l'heure effective. La principale motivation est d'une autre nature. Elle peut relever d'une autre forme de rationalisation instrumentale. On cherche non

[12] d'après les analyses de l'évolution du contrat de genre de N. Le Feuvre, 1999, « Gender, Occupationnal Feminization and reflexivity » in *The Decline of the Male Breadwinner,* Compton R., dir., Oxford, University Press.

[13] voir l'histoire des PEGC dans la 1ère partie, chapI.

[14] date à laquelle est paru le décret portant à 384 heures le service annuel des Pr.Ag et Pr.Ce.

pas à gagner davantage mais à s'économiser ou à travailler autrement, ce que l'on paye en acceptant un revenu moins important et qui progresse moins vite.

A tous les niveaux du système éducatif, on peut chercher à réduire les charges de travail et l'usure qu'elles provoquent.

B) La possibilité de réduire la charge de travail ou l'importance des tâches

Les études de sociologie du travail des enseignants[15] ont analysé la multiplicité de leurs tâches. Nous détaillerons plus loin[16], la configuration des faisceaux de tâches des enseignants complémentaires; nous situons pour le moment les logiques d'économie de soi par rapport aux principales tâches qui incombent aux enseignants en poste fixe. La situation de titulaire mobile des écoles et de titulaire remplaçant dans le secondaire, permet dans certains cas de réduire la charge de travail ou de limiter le nombre des tâches.

1) Limiter le temps de présence et de travail avec les élèves

Alléger cette tâche revient tout simplement à enseigner moins, de manière temporaire ou intermittente. Les situations où cela est possible sont par définition exceptionnelles et ce fût le cas du dispositif des brigades propres à certaines académies, pour le remplacement des enseignants du secondaire jusqu'à 1999.

Ce dispositif reposait en effet sur la rémunération d'enseignants disponibles dans toutes les disciplines existantes des collèges et lycées. Ces enseignants étaient rattachés à un établissement dans lequel ils attendaient collectivement les missions éventuelles. Un écart important distinguait les remplaçants des disciplines associées aux besoins d'encadrement les plus importants des spécialises de disciplines rares. Certaines catégories de ce personnel ont été largement « sous employées » et ont pu profiter pendant quelques années de services allégés par la force des choses, tout en bénéficiant d'une confortable rémunération.

On peut souligner les aspects les plus importants de cette configuration originale et passée. D'après l'enquête, il semble que les enseignants ayant profité de ces situations présentent des traits spécifiques. Par ailleurs, le dispositif lui-même illustre une évidence : l'absence d'élèves soulage les enseignants mais leur retire en même temps le fondement de leur

[15]Tardif et Lessard, 1999. A Barrère, 2000.
[16] chap.III de cette 2ème partie.

légitimité et de leur identité professionnelle. Enfin, la vie collective est un véritable désir pour de nombreux enseignants même si les conditions d'existence d'une sociabilité satisfaisante existent peu dans les établissements. Reprenons ces trois aspects.

Les T.R de carrière, ayant plus de 8 ans de carrière de remplacement (7 personnes de la population) , n'ayant pour certains jamais exercé en poste fixe (5 d'entre eux), sont tous certifiés et pour la plupart sur liste d'aptitude. L'entrée dans le métier s'est effectuée le plus souvent sur un poste de maître auxiliaire, la titularisation s'est faite dans le corps des adjoints d'enseignement[17] puis l'intégration sans concours dans le corps des certifiés. Ils ont entre 40 et 55 ans et n'envisagent d'affectation sur poste fixe que depuis la suppression partielle des indemnités de déplacement. Il s'agit donc d'une population assez particulière. Ils admettent volontiers que l'enseignement n'est pas un choix pour eux ; c'est un métier qu'ils n'aiment pas beaucoup.

> *« Moi, j'ai connu la création de la brigade quand j'ai eu mon premier poste en 84 ; il y avait donc toute une série de...toutes les disciplines étaient représentées : il y avait des profs d'Arts Plastiques, des profs de.... toutes les langues vivantes et...personne ne travaillait quasiment. C'était des gens qui étaient payés à l'année à rien faire ». (sec.14). » « ça m'a jamais intéressé, en fait, c'est pas un boulot que j'aimais, en plus le boulot de prof...c'est un boulot que j'aime...toujours pas beaucoup en fait...ça me plaît pas. »(sec.14) « j'ai peur du groupe » (sec.15)*

L'enseignement est apprécié pour l'emploi et la rémunération, pas pour la réalité du métier avec les élèves.

> *« Les premières années s'étaient passées moyennement ; on m'avait demandé de refaire une deuxième année de stage pour confirmer que j'étais capable d'être prof. et puis, c'était un peu une opportunité, j'avais appris qu'une amie qui était titulaire remplaçante avait demandé un poste fixe. Je savais d'avance comment ça se passait quand on était remplaçant et ce qui m'avait surtout intéressé c'était les périodes où il n'y avait pas de contrainte, pas de boulot...je me souviens avoir passé deux mois entre Noël et février sans remplacement ! c'était très agréable. » (sec.5).*

[17] corps de titularisation des M.A.

Le terme de « boulot » revient dans plusieurs de ces entretiens. Loin d'exercer une profession ou une activité, ces enseignants disent enseigner par défaut d'autre chose et surtout parce que le temps libre leur permet de faire autre chose. Le fait de ne pas avoir passé les concours d'entrée dans la fonction publique joue sans doute un rôle dans la construction de l'image du « boulot » qui n'est donc pas un métier reconnu par une qualification certifiée. Cette qualification a été obtenue à posteriori après exercice des qualifications individuelles et dans des conditions particulières : exercice intermittent, souvent dans des établissements difficiles, conditions peu propices au développement ou à l'entretien des savoirs formels et des qualités rhétoriques.

L'expérience de la brigade correspond pour certains à un souvenir magique, un moment de convivialité et de disponibilité personnelle. Tout en profitant d'un espace de travail et de socialisation à travers l'établissement de rattachement, on a pu échapper, du moins en partie, à la contrainte des horaires, des sonneries, de l'enfermement individuel dans les salles de cours, du rituel limité de la salle des professeurs. On a pu développer une micro-culture dont les « brigadistes » parlent avec nostalgie.

> *« ...on se retrouvait au lycée XXXXX .On parlait de tout et de rien, on côtoyait les profs, les CPE....j'ai eu la possibilité d'apprendre l'espagnol, d'avoir des recettes de cuisine, de faire du sport, d'aller au spectacle...ce que je ne pouvais plus faire sur un poste fixe. » (sec.25).*

Si on « côtoyait les profs. », n'est ce pas que l'on ne se sentait pas vraiment prof. à ce moment là. Inutile de préciser que la cohabitation des brigades (équipe de brigadistes dans un établissement) avec les enseignants en poste fixe est à l'origine de la plupart des jugements portés sur cette catégorie de personnel. Les anciens de la brigade admettent pour la moitié d'entre eux qu'il ne s'agissait pas d'une solution raisonnable à long terme et que leur situation a contribué à dénaturer l'image qu'ils se font de leur métier. L'autre moitié persévère dans ce désengagement professionnel qui se traduit le plus souvent par une plainte associée dans

certains cas à une norme de « l'enseignant qui reste chez lui. ». Le choix de l'emploi correspond ici à une valorisation du « hors travail »[18].

> *« Il y a beaucoup de disparité entre les brigades, il y en certains qui n'ont pas, d'établissement de rattachement...ils ne font rien, alors que d'autres qui ont moins de chance, comme par exemple moi, j'ai beaucoup de remplacements, je n'arrête pas. Dans d'autres académies, je sais, certains restent chez eux...ils restent et en plus, évidemment, entre les remplacements, s'il y en avait un, ils resteraient quand même chez eux...vous me suivez ?... » (sec.15)*

En dehors de ces postures, il faut signaler l'engagement véritable de « professionnels du remplacement » qui n'ont pas été valorisés dans ce contexte et qui ont poursuivi leur trajectoire sous d'autres cieux. Enfin, si la nostalgie de la brigade est si forte (*«maintenant on est tous dispersés, on ne voit plus personne » (sec. 14, 15, 22, 25))*, c'est le signe d'un véritable désir de vie professionnelle collective, hors des cadres habituels des projets d'établissement, de l'action syndicale ou de la formation permanente. Nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect.

En dehors de ce contexte particulier, il est bien difficile de réduire la durée du travail en présence des élèves. Dans les écoles, les modalités de gestion du remplacement sont telles que le nombre d'heures devant les élèves est généralement équivalent à un service ordinaire. A l'Université, et c'est une nouvelle inversion, les charges d'enseignement sont lourdes, il est impossible de réduire le temps de présence devant les élèves, hormis lorsque les Pr.Ag ou Pr.Ce obtiennent des décharges pour thèse ou responsabilités pédagogiques.

> *« Les trois premières années de Pr.Ag que j'ai faites, j'avais 400 heures, donc c'était essentiellement des TD, j'étais vraiment abruti de travaux dirigés, et surtout de copies aussi » (sup.13) » « la lourdeur du service est un des principaux inconvénients. Sur vingt huit semaines ça fait un horaire hebdomadaire de 14 heures environ. Pour les enseignants de niveau premier et deuxième cycle universitaire, c'est beaucoup car les préparations et corrections afférentes sont*

[18] cette posture a été associée par R. Sainsaulieu à l'identité de retrait. R. Sainsaulieu, 1977, *l'identité au travail*. PFNSP.

très longues. L'annualisation du service est une source constante de problèmes » (sup.8)

Certains postes supposent même l'acceptation d'heures complémentaires assez nombreuses. En dépit de toute définition réglementaire des services, ces heures sont imposées de fait. Cette charge suppose des capacités de travail ou une simplification du travail. La définition correspondant à la qualification certifiée s'écarte des conditions de travail imposées. Voici deux exemples de cette imposition . Dans le premier exemple on écoute l'enseignant qui subit cette imposition, dans le second nous avons à faire à un coordonateur de discipline qui explique les raisons pour lesquelles on doit accepter les heures supplémentaires : il s'agit d'un engagement auprès de l'université qui consiste à accepter toute nouvelle demande de formation quel que soit l'état des recrutements. L'existence même des postes dépend de cette possibilité.

« Mon responsable me dit : « et bien voilà, il y a une centaine d'heures à faire en préparation au CAPET, bon...quand est-ce que tu peux les faire ? » Moi, je dis : cette année, je peux pas...384 je peux pas plus... heu « ben ouais mais il faut....y a cent heures à faire heu... ». Ah non, je peux pas, je peux vraiment pas les faire, vous vous rendez pas compte de ce que c'est que....en prépa agreg, 300 heures.... « bon quand est-ce que tu les fais ? au mois de février, au mois de janvier ? en février ? ». Bon, voilà ! » (sup.3)

Et dans le cadre de cette discipline de service[19] sous encadrée, on assiste à la « quasi légalisation » d'une pratique dénoncée par les organisations syndicales dans le cadre de la défense du droit à l'emploi. La définition « normale » du service se modifie sous l'effet de contraintes propres à des situations concrètes et aux dispositions des acteurs.

« J'ai vécu une période où aux postulants, je demandais un engagement écrit à faire des heures complémentaires parce que sinon, on arrivait pas à tenir. Pas forcément à 200 heures hein... mais des fois jusqu'à 100 heures... » (sup. 11).

[19] ce terme renvoie aux résultats d'une enquête réalisées par le ministère en 1995-96. *Les professeurs du second degré enseignant en université en 1995-1996*, Note d'information du ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. N°97 ;16 Avril 1997. Les disciplines de service sont dispensées de manière transversale à plusieurs UFR et à diverses formations. C'est souvent le cas des langues des techniques d'expression, de l'informatique. Ce statut dépend de la spécialité de l'Université.

Le temps de présence devant les élèves peut être réduit dans le cadre du remplacement dans les établissements du second degré ce qui est inhérent à une fonction interstitielle en l'absence d'une gestion optimale des besoins et de la disponibilité des personnes. Dans les écoles cela est moins fréquent car la gestion du remplacement a été optimisée plus tôt. La prise en charge des enseignements de service à l'Université obéit à une autre logique. Il ne s'agit pas de remplacer quelqu'un mais d'assurer les tâches qui ne sont pas prises en charge par les universitaires. Ces charges peuvent dépasser les cadres des services ; elles peuvent éventuellement se réduire au point de menacer l'existence des postes. L'enjeu porte sur une incertitude de service plus que sur une durée de travail.

La possibilité de réduire le temps de présence et de travail devant les élèves est nécessairement limitée, c'est le propre de l'activité enseignante. Il est courant en revanche de s'organiser pour réduire le temps et la complexité de la préparation des cours. Certaines situations de l'enseignement complémentaire sont propices à cette organisation.

2) Réduire le temps de préparation des cours et les charges d'évaluation

Une part importante du travail enseignant consiste à préparer matériellement et mentalement, en l'absence des élèves, les séances de cours et d'activité. Une autre tâche importante relève de la correction des copies et de l'évaluation.

Selon le moment de la carrière, le type d'enseignement, la discipline, les modalités de ce travail varient considérablement de même que le rapport entre la conception et l'utilisation de « prêt à porter didactique » ou de matériaux de seconde main. On sait que le travail de conception caractérise le début de carrière[20]. L'exploitation de l'expérience professionnelle accumulée sous diverses formes intervient ensuite pour tous les enseignants en poste fixe, puis la question du renouvellement se pose à nouveau. La nécessité de préparer des activités dépend essentiellement de ce désir de renouvellement et ne disparaît pas au cours de la carrière, même si la forme de ces préparations évolue. Les emplois décontextualisés permettent souvent de réaliser une économie ou des économies d'échelle sur ce plan.

---

[20] M. Hüberman, 1989, *La vie des enseignants*. En décrivant le cycle de vie des enseignants, l'auteur distingue plusieurs phases et en particulier l'entrée dans le métier qui se caractérise par les lourdes charges de préparation.

L'évaluation et notamment la correction des copies occupe une part importante du travail en l'absence des élèves. Le poids de cette tâche dépend du nombre d'évaluations données et du sérieux avec lequel cette tâche est assumée. Sur certains postes décontextualisés, les enseignants n'ont pas d'obligation de résultat.

Les titulaires mobiles de l'enseignement élémentaire spécialisés dans le remplacement court font des économies de préparation. Le même exercice, le même dossier peut être présenté à différentes classes, la même « journée type »[21]. La spécialisation dans un type d'activité (musique, arts plastiques) peut limiter l'étendue des connaissances à maîtriser et l'ampleur des recherches à effectuer. Pour les Pr.Ag et Pr.Ce à l'Université, des économies de préparation peuvent être réalisées lorsqu'il s'agit d'un service composé de nombreux TD pour une même formation et d'un même niveau d'enseignement. L'incertitude qui caractérise désormais les missions de remplacement dans les collèges et lycées ne permet pas, en général de réaliser ce genre d'économie. Les modalités de préparation de cours dépendent d'avantage de la discipline enseignée que du type de service.

3) Eviter la participation à la vie de l'établissement, les tâches administratives

Le remplacement dans les écoles, les collèges et les lycées est organisé par circonscription, zones et bassin de formation et d'emploi. L'espace de travail s'étend bien au delà d'un établissement et permet de limiter l'implication dans la vie scolaire extérieure au cours. Les enseignants complémentaires à l'Université sont à l'inverse directement concernés par les tâches de gestion pédagogique.

Les remplaçants titulaires des écoles, collèges et lycées, occupent des postes qui ne sont pas situés dans un établissement. La désignation d'un établissement de rattachement fait partie du dispositif mais demeure très formelle. Le temps de présence dans un établissement donné tend donc à se réduire aux heures de cours, à la plus grande satisfaction de ceux qui valorisent le « hors travail » ou qui apprécient l'enseignement mais ont une aversion particulière pour les tâches annexes.

« Donc ça c'était bien, j'avais pas tout le côté administratif de la gestion d'une classe, ...j'aime pas du tout ça, c'est quand même barbant, donc ça je ne le gère

[21] expression consacrée par les TM et les IEN (réunion ZIL, 1999)

pas non plus, sauf à certains moments et puis, j'en n'ai jamais l'entière responsabilité, c'est toujours en coopération avec.....l'enseignant qui est titulaire. » (élem.17) « Tout ça, c'est possible pendant un remplacement court. Il y a moins d'investissement dans les évaluations, le suivi des enfants, les contacts avec les parents. C'est plus « cool », plus facile car on n'a pas d'obligation de résultat. » (élem.16) « Effectivement, il y a un confort à trouver tout prêt en arrivant et qu'on n'a pas à se mêler de tout ce qui est chiant à faire. » (élem.12) « Je préfère les petits remplacements, les remplacements courts, c'est moins lourd. On n'a pas de charges administratives, de paperasse. » (élem.1). « je ne veux pas d'implication dans l'établissement, je préfère éviter les voyages, les clubs etc.... » (sec.15). « On est quand même moins impliqué dans la vie de l'établissement et justement comme c'est ce que je cherchais. » (sec.5)

Depuis quelques années, la différence avec les enseignants en titre est cependant moins sensible : Les inspecteurs demandent explicitement aux titulaires remplaçants des écoles, collèges et lycée d'être présents dans leur établissement de rattachement entre deux missions, ce qui ne signifie pas toujours une participation active à la vie scolaire. Les tâches confiées doivent être pédagogiques, ce qui rend certaines attributions contestables et contestées par ceux qui défendent le plus ardemment les normes de service et refusent d'assurer les heures de documentation ou les tâches administratives, notamment dans le secondaire.

Les différences d'attitude à cet égard reposent dans notre échantillon sur le rapport à l'administration (vision conspiratrice ou coopératrice), sur l'engagement syndical qui sont des traits saillants de la culture enseignante dans le second degré[22] et sur le rapport au « hors travail » qui n'est pas propre à l'enseignement. Lorsque cette vision conspiratrice est associée à l'interprétation syndicale, on trouve des discours d'indignation où sont rappelés avec forces les droits associés au statut, c'est à dire à la qualification certifiée :

« si on est enseignant, c'est pas pour faire du gardiennage, c'est pas pour faire autre chose que de la pédagogie, on est bien d'accord...surveillance, permanence, par exemple surveiller des devoirs, enfin bon,.... ou d'autres choses pire encore hein, faire de la permanence au CDI, faire des choses qui finalement.... casse

notre statut (grande insistance)*, finalement : ce pour quoi on a été recruté, ce pour quoi j'accepte de travailler. C'est pour être enseignant et pas surveillant de documentation ou surveillant de permanence. » (sec.21)*

Les logiques les plus instrumentales peuvent également être habillées de motifs d'efficacité professionnelle. Minimiser le temps passé dans l'établissement sans pour autant négliger les problèmes qui se posent permet de concilier la protection du temps libre et un engagement auprès des collègues. Ce qui est rejeté ici ce sont les longues discussions des collègues installés.

« Je donne de mon temps à la profession mais j'essaye malgré tout de le minimiser un maximum, c'est aussi signe d'efficacité et de compétence.. » (sec.10). (Ce jeune enseignant d'EPS construit avec sa compagne un projet professionnel d'avenir extérieur à l'Education Nationale.)

A l'opposé, on trouve un discours de compromis signalant que l'activité enseignante n'est peut être pas aussi centrale. On relativise les consignes syndicales, les arrangement locaux peuvent être appréciés comme une occasion de découvrir d'autres formes d'activités, de sortir du cadre habituel de la salle de cours et du rapport au groupe d'élèves.

« Quand on n'avait pas de remplacement, en brigade, ça dépendait du lycée auquel on était rattaché. Les modus vivendi étaient assez différents...on donnait un coup de main soit au secrétariat, soit au CDI...ça plaisait pas au syndicat mais ça se passait plutôt bien. »(sec.9). « j'ai découvert le métier de documentaliste. Personne ne s'est occupé de moi, je suis allé voir les documentalistes, elles m'ont formé, j'étais resté quinze jours chez moi à tourner en rond, ça suffisait, j'avais peur des périodes sans emploi. J'aime bien faire des expériences nouvelles...c'est le job de fonctionnaire, c'est le service public » (sec.23)

Le « job de fonctionnaire » assimilé ici à l'«esprit service public » est une expression intéressante qui montre comment évolue l'image des catégories certifiées, notamment chez les plus jeunes. L'idée selon laquelle le fait d'avoir un emploi de fonctionnaire

[22] M. Hirschhorn, 1993 ; L. Demailly, 1991 ; A. Barrère, 2002.

n'autorise pas la plainte mais au contraire impose de prendre toute situation comme bien venue, y compris s'il ne s'agit pas d'enseignement. On fait aussi de nécessité vertu en attendant une construction plus ferme du métier et à l'abri de la perte d'emploi. Ces enseignants ne sont pas syndiqués.

Le choix des postes de TM dans le premier et le second degré peut correspondre à une moindre implication dans la vie des établissements ou aux arrangements les plus divers pour ceux qui ne sont pas convaincus du caractère sacré de leur statut. Dans tous les cas les qualifications certifiées sont les catégories convoquées, soit comme argument de défense, soit, en référence à la fonction publique, comme une explication de l'adaptation consentie

Dans le supérieur, cette logique n'intervient pas. Les postes de Pr.Ag et de Pr.Ce se caractérisent par de lourdes charges de travail d'encadrement, pédagogique et administratif. C'est le troisième renversement. Ces charges ne font pas légalement partie des attributions mais leur imposition est rendue possible par la définition minimale des services. Elles s'imposent d'elles-mêmes car sont étroitement associées aux attributions d'enseignement. Ces charges sont dénoncées par les Pr.Ag Pr.Ce comme non statutaires ; elles sont assez souvent acceptées, voir appréciées lorsqu'elles font l'objet de décharges de service. La confrontation entre la définition de l'emploi et la rémunération du travail se poursuit.

> *« Il y a un décalage entre la définition du service sur le papier et les attentes réelles des collègues purement universitaires : sur le papier, nous sommes de simples prestataires de cours, praticiens de la pédagogie appelés pour soulager les chercheurs, concrètement, tout en nous demandant ce travail, on nous sollicite de façon pressante pour faire de l'ingénierie pédagogique et des tâches relevant de la gestion des personnels. » (sup.10) Je devais avoir des compétences d'organisation, ça a été remarqué malheureusement, donc heu...je suis devenu heu....responsable de département,...maintenant j'ai une prime d'activité pédagogique qui correspond à 72 heures.... » (sup.11)*

Les positions des remplaçants titulaires dans les écoles, les collèges et lycées permettent de supprimer certaines tâches ou de réduire le poids de l'enseignement lui-même, y compris en nombre d'heures passées devant les élèves. A l'Université, c'est l'inverse la prise en charge des enseignements de service ne permet pas la réduction du nombre d'heures de cours,

à l'exception des cas de décharge pour responsabilité pédagogique, de gestion ou pour thèse. Il arrive que ces tâches soient imposées par les universitaires ou par l'ordre des choses, c'est à dire par l'état de la division du travail. Encore une fois les compensations obtenues par les enseignants complémentaires à l'université sont d'une nature différente. Ce qui est commun en revanche, c'est l'usage des écarts grandissants entre les services définis dans le cadre des qualifications certifiées et la réalité du travail.

C) La possibilité de réduire la fatigue au travail et la charge mentale

Objectivement, l'enseignement occasionne une fatigue comme tout travail. La dimension intellectuelle et affective de cette activité implique en outre une charge mentale importante. Subjectivement, ces deux éléments font l'objet d'expériences contrastées. La fatigue est facilement supportée lorsque l'enseignant assume son engagement . Dans ce cas la charge mentale est vécue comme une préoccupation normale. Elle atteste qu'enseigner est plus qu'un métier, c'est un état. En cas de désengagement professionnel en revanche, tout est compté. La fatigue peut devenir souffrance et la charge mentale un vol de temps libre.

L'enseignement se caractérise par une fatigue due au bruit et à la nécessité de maintenir ou de restaurer l'ordre scolaire. La charge mentale peut être allégée ou à l'inverse alourdie par l'incertitude de la situation de travail à venir. Divers modes de gestion de la fatigue apparaissent dans les entretiens et se traduisent par les choix de ces postes particuliers.

Le bruit et la question de l'ordre scolaire motivent certains choix . Dans les écoles, le travail avec les petits enfants est fatiguant pour les remplaçants comme il l'est pour les enseignants en poste fixe. Si la situation est trop éprouvante, et ce n'est pas rare en collège, le remplacement court permet de trouver une issue, une façon de se ressourcer ou de *« se refaire », « de repartir ailleurs sans payer toutes les conséquences d'un éventuel échec » (sec.12)*. En revanche, la fatigue immédiate induite par la nécessité de renégocier en permanence un ordre perturbé par l'absence du maîtres titulaire et parfois par la succession de plusieurs remplaçants est plus importante.

> *« Il y a des classes... l'année dernière, je suis resté bloqué dans une classe de CM2 où ...quand j'en sortais, je me retrouvais dans ma voiture, c'était dix minutes sans rien, sans démarrer, sans allumer de cigarette, sans...c'est difficile,*

il y a des classes où le jeu, ça devient de « faire craquer le remplaçant ». » (élem.14).

C'est le cas dans les territoires difficiles, à fortiori lorsque les équipes pédagogiques sont déstabilisées par la rotation du personnel. Les spécialistes du remplacement court le disent : « *sur un remplacement d'une semaine, on fait de la discipline pendant trois jours.* » *(élem. 8).*

Par rapport à la fatigue induite par la régulation normative le choix de postes d'enseignants mobiles correspond au déplacement d'une difficulté. On fait beaucoup de discipline mais cette question peut, dans le cadre du remplacement court, être dissociée de la question de la transmission des connaissances et n'engage pas l'enseignant dans sa relation avec ses élèves sur le long terme. Les enjeux de la qualité de cette relation sont perçus comme moins lourds de conséquences.

Les spécialistes du remplacement de courte durée disent que le temps de préparation est moins important ainsi que la charge mentale. Cette charge mentale est faite de préoccupations liées au déroulement des séances passées et à venir, aux élèves, à leur comportement, à la qualité de la relation pédagogique. Dans le cadre de l'enseignement en poste fixe, les éléments intellectuels et affectifs sont souvent indissociables.

« On peut pas dire : « c'est les vacances, c'est coupé !, enfin moi, j'arrive pas à dire...voilà, on est le trente juin, c'est les vacances....on n'en parle plus. ». J'ai beaucoup de mal à le faire. On va sur la plage : ah, il y a des coquillages, on pourrait les ramasser pour.... Et c'était la même chose avec le centre aéré. C'est que j'arrivais pas à déconnecter.... j'ai du mal à ne plus y penser. C'est vrai que là, je veux peut être trop en faire ou je veux peut être trop bien faire, je sais pas, donc, c'est sans arrêt, je repense à quelque chose, je refais un truc, je passe beaucoup de temps pour l'école. Et puis, c'est vrai qu'il y a des jours où ça se passe mal, et ce jour là, on pique une petite colère et puis ça repart quoi... Quand on remplace c'est différent... » (élem.19) « Le temps, matériellement on l'a, mais j'ai l'impression que ça me trotte toujours dans la tête » (élem.12) ; par contre j'arrivais à m'en détacher plus quand j'avais une classe par semaine. » (élem.12)

«Quand on remplace, c'est cool, on n'a pas trop de préparations quand même, pas de progression, on n'est pas obligé de trouver un exercice particulier pour un élève en difficulté. » (élem.9)

Le remplacement court dispense de l'obligation de résultat. Cette situation permet parfois de dissocier les problèmes de discipline, même s'ils sont lourds de l'efficacité évaluable. Il s'agit d'une forme de déresponsabilisation qui peut être appréciée et recherchée également à travers l'incertitude de la situation de travail. La fonction de remplacement s'accompagne d'imprévus qui se traduisent par de l'insouciance pour certains. Cette posture est plus fréquente chez les hommes de notre échantillon.

« Donc moi, j'avais demandé à être remplaçant parce que j'aime beaucoup ça. Là, je suis en remplacement long, donc à la limite ça revient pour moi à avoir une classe normale, mais, ça me va ,je m'y sens très bien, et ce qui est bien, c'est que je n'ai pas eu à y penser longtemps à l'avance, j'ai passé mes vacances tout tranquillement, j'ai pensé à rien et puis, en Septembre, voilà, j'ai retroussé mes manches, on m'a dit : « tu as cette classe quasiment à l'année ». Voilà, c'est tout. J'étais frais. J'avais pas d'appréhension. Je savais qu'il fallait s'y mettre vite, j'étais tout de suite dans le bain» (élem.15)

Elle permet de s'économiser et d'aborder les situations sans excès de préoccupation.

Dans le supérieur, le choix des postes de Pr.Ag correspond parfois au désir de supprimer une partie de cette fatigue au travail comme celle qui est occasionnée par les difficultés de régulation normative dans le secondaire. *« Faire le flic dans les classes. » (sup.12).* Cette fatigue ne dépend pas strictement du nombre d'heures effectuées mais de la fatigue nerveuse liée aux tensions vécues pendant le déroulement des cours. Il n'est pas rare que les enseignants du secondaire ajoutent à leur emploi du temps des vacations à l'Université, non pas par vocation mais pour retrouver l'exercice de compétences sous utilisées en lycée ou collège[23]. L'espoir d'un poste éventuel après service rendu fait partie des enjeux de cette logique.

« On a des gens motivés mais motivés positivement....qui étaient la plupart du temps vacataire chez nous qui venaient faire, deux heures, quatre heures et qui prétendaient que ça leur oxygénait les neurones de quitter leurs collèges ou bien

lycées. C'est une expression que je trouve bien : ils avaient un réel plaisir à faire ça. » (sup.11)

En dehors des amphis de première année, les effectifs peuvent être réduits du fait des modalités d'enseignement (TP d'informatique, de langue, TD de sciences) ou de l'absentéisme spontané des étudiants.

Nous reconnaissons dans le discours de nos interlocuteurs plusieurs modes de gestion de la fatigue. Lorsqu'on ne peut pas éviter les situations d'usure par le bruit et les problèmes d'ordre scolaire, on peut changer fréquemment de situation pour éviter les conséquences d'une dégradation à long terme de la relation pédagogique. La possibilité de séparer strictement la vie au travail de la vie hors travail intervient comme un système de protection. Enfin l'ouverture sur la forme universitaire non obligatoire de transmission des savoirs permet de se régénérer malgré une charge supplémentaire en heures de cours.

Ce premier ensemble de logiques consiste à maximiser ses revenus et limiter le nombre de tâches à effectuer ou réduire la fatigue au travail induite par la gestion d'une relation pédagogique difficile. Ces logiques peuvent être en partie spécifiques à chaque niveau d'enseignement et s'exercent selon des modalités opposées dans les établissements des premier et second degrés d'une part et à l'Université d'autre part. Elle convergent néanmoins dans une même direction : réduire l'écart entre la satisfaction matérielle et symbolique attendue du travail et les conditions réelles d'exercice. Il s'agit, selon les possibilités offertes dans le cadre de la gestion des emplois de réduire le temps de travail et le nombre de tâches, d'augmenter les revenus, d'éviter les situations de fatigue en se déplaçant vers des publics moins nombreux ou plus consentants. Tout cela n'est pas possible simultanément mais diverses combinaisons le permettent. On perçoit à travers ces logiques, la manière dont les acteurs cherchent à calculer leur engagement en fonction des possibilités qui s'offrent à eux.

Dans les écoles, une incitation véritable a fait de la gestion des missions de suppléance l'occasion d'une valorisation économique de la fonction. L'incitation financière, certes coûteuse mais efficace, a permis d'attirer des enseignants expérimentés assurant sans difficulté la continuité du service. La dimension stratégique de ces choix est évidente. Elle correspond à un engagement mesuré et compensé par des avantages financiers présentés par

[23] voir les logiques professionnelles, 2) de ce chapitre.

les intéressés comme une motivation importante. Le type d'emploi est comparé à la rémunération du travail. Cette stratégie est plus facilement assumée par les hommes. Elle ne signifie pas nécessairement un désintérêt pour le métier.

Le même type d'organisation a prévalu dans l'enseignement secondaire jusqu'à l'abrogation des textes de 1985. On est ensuite passé de l'incitation à la contrainte. L'efficacité du dispositif n'a sans doute pas été jugée suffisante. Elle est de toute façon plus délicate étant donnée la complexité d'une gestion nationale. L'incitation financière est donc progressivement remplacée par une contrainte qui pèse sur la plupart des débutants. Les choix de confort étaient évidents du temps de la brigade. Depuis, on peut difficilement parler de stratégie dans le cadre d'un jeu où les règles sont mal définies. Les actuels TZR, jeunes débutants pour la plupart, font des calculs à court terme dans l'opacité relative du système de gestion. Ils vivent souvent une déception : la qualification certifiée obtenue ne correspond pas aux qualités requises sur le terrain. Leur posture dépend entre autre de l'accès à l'information syndicale. Les logiques économiques et instrumentales sont peut être pour le moment du côté de la gestion du personnel et non plus du côté des enseignants.

Dans l'enseignement supérieur, l'incitation est devenue négative quand il ne s'agit pas d'entrer dans une carrière universitaire. Lorsque le groupe d'appartenance demeure l'environnement professionnel des enseignants du secondaire, ou tant qu'il l'est, on peut parler d'une rétribution symbolique (le fait de travailler à l'Université étant alors un signe de réussite et de reconnaissance). Pour les autres, c'est un sentiment de non reconnaissance des qualités pédagogiques qui domine. Du point de vue financier, la situation des enseignants du secondaire à l'Université est désavantageuse. L'idée d'incitation négative repose sur l'hypothèse que les problèmes de discipline poussent les enseignants, de collège surtout, a se déplacer vers un public sans obligation de présence. Cette logique s'est affirmée récemment mais de nombreux enseignants insistent sur le fait qu'on est venu les chercher. Bon nombre d'entre eux étaient heureux dans le secondaire, en lycée comme en collège, du moins l'affirment-ils; ils n'ont pas voulu fuir le secondaire mais n'acceptent pas non plus l'idée de retourner en arrière[24] ce qui s'explique aisément dans une logique d'engagement[25]. La plupart du temps et en dehors des projets de carrière universitaires, ces enseignants ont substitué une fatigue à une autre : celle, physique, qui vient d'une surcharge d'heures de cours et éventuellement de préparations à

[24] certains le font néanmoins, devant les contraintes qu'on leur impose à l'Université.
[25] voir dans la troisième partie les formes d'intégration professionnelle.

celle, de nature plus morale qui était produite par les difficultés de régulation normative dans le secondaire. Les logiques professionnelles expliquent d'avantage ce choix.

Toutes les logiques instrumentales dont nous venons de rendre compte correspondent à divers ajustements qui permettent de prendre acte des qualifications requises sur le terrain et d'ajuster le poste de travail à celles dont on dispose. Elles peuvent être lues en termes de logiques professionnelles.

2 Logiques professionnelles et stratégies de carrière

Dans les contextes particuliers que nous étudions, les carrières et les promotions professionnelles ne suivent plus des schémas courants[26]. Certains postes correspondent à une amélioration des conditions de travail. Il existe également de fausses promotions dans le sens où une progression entre catégories anciennes que sont les qualifications certifiées ne correspond plus à l'amélioration attendue des conditions de travail et de rétribution.

Il existe une différence entre ceux qui choisissent leur situation et les autres mais nous ne les distinguons pas systématiquement. Choisit-on en connaissance de cause ? L'information dont disposent les acteurs est imparfaite leur rationalité limitée. Nous avons affaire la plupart du temps à une logique d'engagement : l'acteur modifie sa rationalité au cours de sa trajectoire. Rappelons que nous donnons à la notion de carrière le sens large que lui donne H Becker et qui coïncide avec une approche compréhensive de la question.

En fonction du degré d'avancement dans la carrière, du contexte dans lequel s'effectuent les choix, de la vision de l'avenir, nous trouvons diverses logiques qui sont autant de modes de gestion des écarts entre les qualifications certifiées et les qualités acquises : La gestion de l'expérience professionnelle qui peut jouer un rôle tout au long de la carrière, la recherche d'autonomie professionnelle, enfin les stratégies d'attente et les stratégies[27] de survie qui caractérisent les acteurs travaillant dans un contexte qui ne leur convient pas.

---

[26] C. Dubar, C. Gadea (ed.), 1999, *La promotion sociale en France*, Lille, PUS. Cette interrogation sur la promotion professionnelle et sociale traverse de nombreux secteurs d'emploi.

[27] le mot « stratégie », utilisé dans la traduction de P.Woods, 1977 ne désigne pas vraiment une stratégie consciemment élaborée dans le temps mais d'avantage une construction, dans le cadre d'une logique d'engagement.

A) Gestion de l'expérience professionnelle et de la carrière

On oppose trop souvent les savoirs formels et les savoirs d'expérience. L'expérience professionnelle pour les enseignants peut être considérée comme un élément de l'habitus professionnel au sens que P.Perrenoud[28] donne à ce terme. Ce sont les dispositions acquises, jamais définitivement, au cours de la trajectoire, sédimentation d'une histoire où sont imbriqués les éléments de savoirs formels et l'intériorisation d'expériences concrètes successives, dans un style qui n'est jamais fixé une fois pour toutes.

Les termes empruntés au vocabulaire économique (accumulation, investissement et exploitation) et que l'on retrouve dans les théories du capital humain permettent de classer les différentes logiques mais ne doivent pas être entendus dans un sens réducteur. Si l'accumulation d'expérience professionnelle peut déboucher sur une sorte de capital à rentabiliser, il s'agit d'une ressource d'un type particulier. Les trois points suivants correspondent néanmoins à trois étapes classiques de toute logique économique du point de vue métaphorique. Si on assimile la formation à un capital humain, on peut considérer qu'il existe des moments où les professionnels cherchent à la compléter ou à développer des compétences sous-utilisées jusque là et des moments où ils tirent profit de ces investissements.

1) Compléter sa formation

La situation de remplaçant est souvent présentée comme une situation privilégiée pour accumuler des outils de travail et de l'expérience professionnelle. 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. *« On apprend surtout sur le tas. A l'IUFM, c'est pendant les stages que l'on apprend le plus. Tant qu'on n'est pas dans une classe, on ne peut voir vraiment ce qui se passe... » (élem.11).*

Les IUFM proposent depuis 1989 une formation professionnelle aux enseignants du secondaire[29]. Les débutants que nous avons rencontrés, professeurs des écoles et du secondaire, se plaignent la plupart du temps de l'insuffisance de cette préparation. Cette plainte

[28] P. Perrenoud, 2001 « de la pratique réflexive au travail sur l'habitus» *Recherche et Formation,* n°36

est ancienne et n'est pas spécifique du monde professionnel enseignant[30]. Se considérant comme insuffisamment préparés à cette entrée dans le métier, les débutants disent mettre à profit la multiplication des expériences de remplacement. Ils en profitent pour se faire la main auprès de publics variés, accumuler des outils de travail auprès de collègues expérimentés.

> *« J'ai choisi d'être en mobilité pour deux raisons. Sortant de l'Ecole normale je ne connaissais pas du tout la pratique de classe quotidienne, je préférais ne pas m'engager. J'aimais bien tous les niveaux. » (élem.5) « C'est très lourd d'avoir un poste à l'année, surtout pour débuter,... je limitais les dégâts .»(élem.3bis). « Je fais ça systématiquement quand j'arrive dans une classe, tout ce qui est intéressant, je le prends. Le premier soir, je prends et je regarde, les fichiers de lecture, fichiers de tout... » (élem.14)* ; *« J'ai donc « piqué » des trucs comme ça aux maîtres formateurs, pendant un an dans plusieurs écoles. En CM1 et en CM2. » (élem.15) « J'ai commencé la première année par des remplacements, donc j'ai commencé à préparer des « journées types » ; ...au fil des années ma collection s'est un peu augmentée. » (élem. 14)*

La situation des TZR, affectés à l'année sur des postes restés vacants est plus périlleuse dans la mesure où les nouvelles dispositions font du remplacement le sort le plus courant des titulaires débutants, les discours peuvent être considérés comme une rationalisation à posteriori d'« un choix contraint », en tout cas pour ceux qui supportent cette immersion parfois brutale dans le métier. En effet, surtout dans le secondaire, une expérience malheureuse risque d'être fatale.

> *« Quand on a un an ou deux d'ancienneté, être envoyée sur deux des pires collèges de Lille, de la communauté de Lille, je ne trouve pas ça.... normal je trouve pas ça normal...je sais que le rectorat a peu de prof. a peu de.....possibilités mais est ce une raison pour envoyer les jeunes débutants au casse pipe ...moi, je trouve pas ça normal...parce que j'ai vraiment trouvé ça très*

---

[29] Cette formation, dispensée par les Ecoles normales, était avant cette date réservée aux instituteurs.

[30] Dans tous les groupes professionnels qui sont associés à une formation institutionnalisée (médecine, formation d'infirmière, magistrature, formation musicale...), l'écart est important entre l'univers construit dans la formation et la réalité du métier. Cet écart produit un nécessaire désenchantement au moment de l'entrée en exercice. Le processus au cours duquel se transforme l'univers du futur professionnel a été étudié par les sociologues anglo-saxons du courant interactionniste. L'ensemble de ces apports est résumé par C.Dubar, 1991, notamment, p.147-151, l'analyse de E. Hughes. La socialisation professionnelle est conçue à la fois comme initiation et comme conversion. Les trois mécanismes qui expliquent le passage des stéréotypes à l'identité

dur ?...d'accord, c'est formateur pour ceux qui s'en sortent quand on a le recul suffisant...mais en attendant j'ai vraiment eu l'impression qu'on m'envoyait au casse pipe, qu'on me mettait à l'épreuve pour savoir si j'allais tenir le coup. Pendant cette année là j'ai pensé plusieurs fois démissionner. » (sec.24).

Les titulaires débutants du secondaire ne peuvent pas faire le choix d'une entrée progressive et diversifiée dans le métier s'ils sont nommés à l'année sur les postes délaissés par leurs collègues expérimentés. L'initiation risque de se traduire par un découragement prématuré.

On peut distinguer différents moments de la carrière, ceux - notamment au début - pendant lesquels on accumule des outils de travail, des savoirs, des qualifications et qualités individuelles, d'autres périodes où l'on exploite cet investissement. Eu égard à la question de l'acquisition de la qualification au cours de la trajectoire, le remplacement bien pensé peut être considéré comme une situation intéressante, en minimisant les conséquences de l'échec relatif qui caractérise parfois l'entrée dans le métier. Cela suppose qu'il s'agisse de remplacements limités dans le temps dans des classes ou des établissements dont le fonctionnement assure un cadre de référence aux élèves et aux divers intervenants. L'affectation de débutants sur les postes non pourvus parce que difficiles est à l'inverse vécue comme une mise à l'épreuve pure et simple.

2) Exploiter son capital

« Je travaille encore beaucoup mais j'espère qu'avec l'expérience, je travaillerai de moins en moins. Tout en continuant à réfléchir mais je compte bien travailler de moins en moins. Je pense que c'est en étant bien dans sa peau qu'on arrive à être bien avec les gamins et puis voilà... » (élem.15).

La construction d'une relation pédagogique satisfaisante suppose en effet la maîtrise des outils de base, qu'il s'agisse de connaissances ou de techniques didactiques. Il existe peut être un moment privilégié pour tout enseignant où l'équilibre entre l'intérêt que suscitent pour lui les connaissances à transmettre est encore vif malgré la répétition, où une certaine routine est au service de l'expression de cet intérêt et non source d'ennui. Être

---

professionnelle : le passage à travers le miroir, l'installation dans la dualité et l'ajustement de la conception de soi.

enseignant mobile peut se traduire par un mode spécifique de préparation et d'accumulation d'outils pédagogiques.

> *« A chaque vacance je préparais, deux jours pour chaque classe, donc je m'étais dit que je ferai ça tout le temps et qu'au bout de quelques temps j'aurai toute une année rien qu'en journées formidables. » (elem.14). « J'ai beaucoup accumulé pendant les deux premières années et je continue depuis cinq ou six ans. C'est pour ça aussi que c'est parfois intéressant d'avoir un remplacement un peu plus long. ça donne un tas de documents intéressant. J'ai tout ça dans ma voiture, prêt, classé par niveaux.» (elem.5) « chaque fois j'ai des sixièmes ou des cinquièmes...des petits, c'est vrai que c'est amusant, je peux jouer sur mes cours, me servir de quelque chose qui m'a servi l'an dernier, le faire évoluer...donc tout en étant dans une situation instable en changeant tous les ans » (sec.1)*

Il s'agit aussi d'exploiter une expérience accumulée sous la forme de l'habitus professionnel et non une forme matérielle.

> *« Je n'ai pas d'outils stockés, j'ai tout jeté de mon expérience accumulée. Je n'ai gardé que ce qui me sert en tant que ZIL ; ça ne sert à rien de préparer. Pour moi enseigner, c'est parler » (élem.3)*

3) Valoriser une compétence sous-employée jusque là. Développement personnel

Dans la mesure où le système éducatif ne gère pas ou peu les carrières (au sens d'une gestion de l'évolution personnelle des qualifications individuelles), les acteurs soucieux de donner un sens à leur carrière se « débrouillent » un peu par eux mêmes. L'expérience professionnelle ne s'arrête pas aux premières années de la carrière. Le choix d'une situation particulière, impliquant une certaine mobilité, la prise d'initiative dans un cadre plus autonome, correspondent aux aspirations de certaines personnes qui recherchent un développement personnel tout en restant fonctionnaires, ce qui est un choix prudent dans un contexte d'instabilité du système d'emploi.

Le développement personnel concerne certains enseignants complémentaires à l'Université, les remplaçants de maîtres chevronnés dans les écoles et certains professionnels du remplacement de courte et moyenne durée.

Le recrutement des certifiés et agrégés à l'Université correspond parfois à la création de nouvelles unités qui proposent des formations transversales à tous les étudiants, en langue ou en informatique. Un certain nombre de témoignages montrent comment ces créations sont devenues pour certains l'occasion de valoriser leurs dispositions. Les passionnés de pédagogie en techniques d'expression, les passionnés d'informatique ont pu profiter de la création des centres de ressource pour développer leurs goûts. Dans ce cas, il s'agit de personnes qui n'ont pas fui le secondaire mais ont été attirés par cette nouvelle opportunité. Ils sont généralement certifiés.

> « *J'aurai pu avoir un poste auparavant mais je me plaisais dans le second degré...surtout que le lycée à l'époque permettait à la fois d'enseigner en sixième et en terminale...ce qui me plaisait.. ; et... on m'a un peu forcé la main parce que les besoins étaient assez importants et qu'ils ne tenaient pas à recruter des gens qu'ils ne connaissaient pas.* » *(sup.11)* « *C'est bien parce que je l'ai voulu hein, parce que ça me plaisait. ça m'a ouvert un tas de perspectives* » *(sup.11).* « *je me suis mis aussi à m'intéresser aux outils technologiques pour eux* (les élèves du secondaire). *..et puis, on a entendu parler d'ordinateur, la deuxième année, sont arrivés les missionnaires du ministère. j'étais au troisième rang, ils ont mis deux ordinateurs, et ils ont expliqué...et quand le monsieur a arrêté de parler, du troisième rang, j'ai sauté par dessus les autres et j'étais le premier, tellement ça m'avait plu ce qui m'avait expliqué et j'ai écrit mon premier programme. Je me suis dit :* « *mais c'est mon affaire ça...comment on fait pour être candidat à l'Université ?* » *(sup.4&5)*

Dans les écoles, les équipes pédagogiques tant recherchées en début de carrière se transforment parfois en cercles fermés dont on cherche à sortir. Diversifier les expériences, prendre de nouveaux départs, côtoyer de jeunes collègues permet de faire évoluer son travail sans remettre en cause son statut. Ces choix louables sont bien entendu facilités dans le premier degré par les primes. Les témoignages de titulaires mobiles des écoles sont une manière de justifier un choix dont on a vu qu'il était loin d'être désintéressé du point de vue financier. Cela

ne remet cependant pas en cause l'authenticité d'une recherche de progression personnelle. Le revenu plus élevé est présenté comme un élément qui ne suffit pas à justifier un choix dont on a vu qu'il n'est pas sans difficulté. On a vu que cette forme de justification était plus féminine que masculine dans les écoles.

B) Recherche d'autonomie

On peut envisager l'autonomie au moins de deux manières différentes : éviter le contrôle des parents et celui de la hiérarchie administrative ou pédagogique d'une part ; d'autre part, souhaiter développer une activité indépendante correspondant à un projet personnel, si modeste soit-il.

1) Recherche d'une autonomie professionnelle, rejet des cadres du programme et du pilotage

A propos des programmes, les TM des écoles jouissent d'une grande liberté qui permet de résister au pilotage souhaité par certains inspecteurs et représentants de l'organisation. La liberté pédagogique existe pour tous les enseignants mais ce qui est surtout apprécié ici, c'est la possibilité d'échapper à la répétition des séquences routinières nécessaires pour les apprentissages fondamentaux, de se spécialiser dans ce que l'on aime. Le désir d'être hors programme est parfois justifié par un souci pédagogique, celui de développer une relation d'enseignement originale ou de sauver les élèves en difficulté : être conscient des risques que court tel élève en « décrochage », refuser d'être responsable de l'échec scolaire en étant « *un maillon de la chaîne » (élem.14).* Certains remplaçants témoignent d'une réelle aptitude à l'accompagnement des apprentissages en situation. Le rejet des programmes peut être une condition nécessaire au développement d'une relation pédagogique originale.

> *« Le remplacement peut être une chance pour les enfants de faire une activité autre. On se donne une journée ou deux et on va travailler rien que pendant deux jours, on n'est pas tenu par « français, maths gnagnagna.... », on travaille sur un conte, on voit tout ce qu'on peut en tirer. Et cette liberté là, on peut le faire pendant deux jours. » (élem.10) « j'ai du mal à enseigner ce avec quoi je ne suis pas d'accord...j'ai fait pas mal d'années en ZEP, j'essaie plutôt de voir ce que les élèves peuvent faire, leur personnalité, leur faire apprécier, découvrir des choses*

mais qu'ils soient forts en texte argumentatif ou en figures de style, ça m'est complètement égal, c'est pas ça qui va leur donner le goût d'un peu de français... » (sec.9). Les programmes sont trop à côté de la plaque. (élem.14)

La recherche d'autonomie passe également par la relativisation du poids de ce que les enseignants appellent « l'administration » et qui désigne parfois de manière confuse tout ce qui peut être rébarbatif et contraignant dans leur travail. Il s'agit également d'échapper aux diverses formes de contrôle de la hiérarchie, des parents, au contrôle plus informel des collègues. Le chef d'établissement, parfois perçu comme un « petit chef » a peu de prise sur le personnel mobile. Le déplacement fréquent permet également « *d'échapper aux histoires d'école » (élém.6),* d'être à l'écart de ce que certains nomment les « micro sociétés d'école ».

Les pPr.Ag et Pr.Ce à l'Université apprécient l'absence de contrôle et l'éloignement ou l'ambiguïté des hiérarchies. Il s'agit parfois de la raison première de leur choix. Cet éloignement de la hiérarchie administrative leur donne une grande liberté pédagogique. Tous les universitaires définissent assez librement le contenu de leur enseignement. Cette liberté, ordinaire pour les uns, est considérée comme une victoire ou un luxe pour les enseignants issus depuis peu de l'enseignement obligatoire. La contrainte des programmes et de « l'administration » a encore une emprise sur leurs représentations comme s'il s'agissait du lot commun de toute situation d'enseignement. Le fait de pouvoir y échapper suffit parfois à expliquer le choix qu'ils ont fait.

« En 22 ans de carrière, j'ai vu passer cinq chefs d'établissement. L'autorité d'un chef d'établissement est pointilleuse, parfois mesquine, cela n'a rien à voir avec le rôle d'un directeur d'UFR »(sup .15)

Les Pr.Ag et Pr.Ce sont également satisfaits de ne plus avoir la visite des inspecteurs même s'ils prennent la peine de préciser que *« cela ne les dérangeait pas » (nombreux entretiens)*. Il s'agit d'une dénégation héritée de la culture scolaire : l'inspection est la plupart du temps une épreuve car il s'agit d'une intrusion dans l'intimité de la classe mais il est hors de question, vis à vis des collègues, que l'on ait quelque chose à cacher de la relation d'enseignement. A l'Université, le contrôle est collégial et dépend des pairs mais les Pr.Ag

Pr.Ce ne sont pas toujours intégrés dans les contextes où ces formes de contrôle s'exercent. Si leur fonction se limite exclusivement à l'enseignement, ils peuvent avoir en effet une impression de totale liberté.

> *« Ma hiérarchie ne m'embête pas, ma hiérarchie me permet en fait, elle ne me permet pas, mais elle me laisse développer une attitude pédagogique qui est celle que j'aurais souhaité avoir en quartier difficile, sans d'ailleurs que la hiérarchie ne se rende compte de ce qui se passe en TD. Au fond, que je fasse ça ou autre chose, la hiérarchie s'en moque, ce qui prouve bien que son objectif de fonds n'est pas la promotion des étudiants issus de milieu populaire, absolument pas ; mais bon, comme globalement je fais mes heures, je suis sérieux, on me laisse faire des choses. » (sup.14)*

La revendication d'autonomie ne concerne pas uniquement l'enseignement. Un poste de Pr.Ag peut être accepté pour échapper à l'autorité d'un directeur de laboratoire, pour choisir ses thèmes de recherche sans dépendre trop strictement d'un programme imposé. C'est le cas dans notre échantillon de deux Pr.Ag docteurs, jeunes (moins de 40 ans), recrutés dans des disciplines scientifiques.

> *« Un Pr.Ag est plus libre qu'un maître de conférence, à condition d'être docteur. Un avantage, est la liberté d'expression que n'ont pas toujours les maîtres de conférence » (sup.9) « je voulais faire de la recherche comme je l'entendais, sans finalité précise du point de vue de la carrière » (sup.3)*

L'autonomie sous toutes ses formes est une raison majeure des choix que nous observons. Le refus du contrôle est une première étape et certains en restent là. Le développement d'une activité indépendante peut être le prolongement de ce genre de démarche.

2) S'appuyer sur la flexibilté du poste pour cultiver une mobilité qualifiante

Sans revenir sur toutes les définitions de la flexibilité et de la mobilité proposées par les économistes et les sociologues du travail[31], il faut rappeler que la mobilité peut désigner des situations contraintes ou l'on subit l'incertitude et le changement ; elle désigne à contrario un type de trajectoire et des stratégies de qualification, notamment dans le cadre des « projets de carrières »[32] des cadres. La mobilité peut être déqualifiante ou qualifiante.

Nous envisageons ici deux biais complémentaires par lesquels la mobilité peut devenir qualifiante : l'ouverture de l'espace professionnel et la socialisation anticipatrice que cette ouverture rend possible.

La mobilité peut être une source de renouvellement et comme nous l'avons vu plus haut l'occasion de valoriser une qualité sous-employée jusque là. Elle permet de lutter contre l'usure pédagogique, de tester de nouvelles situations et de découvrir de nouvelles qualités en soi. Il est parfois difficile de changer sa façon de faire ou d'être sans changer de lieu. Dans les établissements, il n'existe pas souvent de lieu protégé de confidence qui puisse avoir la fonction d'« appareil de conversation » ou de « laboratoire de transformation »[33]. La salle des professeurs est un lieu semi ouvert, perméable à toutes sortes de jugements. Les réputations construites peuvent être ressenties comme « *un boulet » (sec.10).*

> *« ...quand on connaît les élèves...on commence à avoir les frères, les soeurs...ça me vieillit...les élèves vous connaissent, c'est ça que je n'aime pas parce qu'il n'y a pas de surprise ; tout de suite on a une étiquette, une réputation qu'elles soit bonne ou mauvaise. Et le problème c'est qu'après on peut pas en changer. Alors que quand on change d'établissement, à la limite, ça s'est mal passé avec une classe, un lycée...on peut gagner parce qu'on peut changer de pédagogie, de façon de faire. » (sec.12).*

La mobilité est une occasion de développer des contacts avec les collègues et les supérieurs hiérarchiques, dans le cadre d'une socialisation anticipatrice. Certains s'engagent à

---

[31] On peut consulter les vues d'ensemble proposées par S. Erbès-Seguin, 1999 ou par M. Maruani et E. Reynaud, 1993.

[32] terme du management.

[33] C. Dubar, 1991, reprend cette notion lorsqu'il cite P. Berger et T. Luckmann, 1994. p.100 à 104. La salle des professeurs est un lieu de réassurance (L. Demailly, 1991, P. Woods, 1977, Y. Dutercq, 1993, mais pas de confidence car il est perméable aux influences de toute sorte.

cette occasion dans des tâches d'organisation et de coordination pédagogique. Cette stratégie s'accompagne le plus souvent d'un engagement syndical ou associatif destiné à peser sur la reconnaissance des qualifications construites. Ces engagements sont donc instrumentalisés et mis au service d'un projet de carrière personnel.

> *« Quand on circule, on comprend mieux comment ça fonctionne. L'engagement syndical et puis l'engagement associatif. ...et j'ai repris ma carte cette année, je me suis réinvesti, je gère le site internet de l'Association sur Lille, heu...on fait la conférence la semaine prochaine avec* (un enseignant de l'Université)*..et donc, bon ça, ça me convient bien parce que ça me permet de faire des choses relativement intéressantes et donc, je me suis battu, de mon côté, pour qu'on parle un peu plus des TZR » (sec.21)*
>
> *« Quand vous êtes arrivée, j'étais en train de faire un CD rom pour mes collègues qui viennent en stage la semaine prochaine...j'anime un stage MAFPEN. »*

Au cours de cet entretien, les signes de valorisation personnelle ont été particulièrement nombreux : toux de circonstance, développement intarissable de ses propres qualités...toute la personne semble tendue vers son ambition. L'habillage en termes de justification n'est pas absent mais très léger. L'utilisation des nouvelles technologies de l'information est mise en valeur comme une ressource différentielle par rapport aux autres collègues. Elle permet de justifier « technologiquement » le rapprochement avec l'inspection. La socialisation anticipatrice avec les supérieurs hiérarchiques permet de préparer la suite de la trajectoire, tout en assurant l'évolution ou la transformation de l'identité professionnelle. L'implication provisoire dans l'action syndicale ou associative est un des moyens de « mettre en réserve » l'identité en mutation. Ce type d'enseignant développe une qualification sociale qui contribue à la construction de la qualification de l'organisation à travers ses différentes activités.

La recherche d'autonomie ou d'indépendance peut surprendre dans un métier ou le contrôle de la hiérarchie est très épisodique. Nous avons commencé par rappeler que le statut d'enseignant était celui d'un fonctionnaire indépendant. Nous observons ici les conséquences de contraintes récentes qui pèsent sur le système éducatif tout entier : une obligation de

résultat paradoxale dans un contexte où l'école a été rendu responsable du sous emploi et de l'échec des jeunes. Les programmes et la nécessité d'évaluer apparaissent comme des exigences décalées en l'absence de moyens alternatifs pour les situations où la relation d'enseignement est dégradée. Lorsque c'est possible, les choix d'autonomie permettent de redonner du sens à ce que l'on fait, pour un temps au moins.

Lorsque ce n'est pas possible, le sentiment d'être piégé peut dominer. On cherche alors à éviter les impasses.

C) Stratégies d'attente, stratégies de survie

Pour ne pas se retrouver piégé dans des situations trop éprouvantes, parfois à la suite de déceptions, les enseignants des premier et second degrés, tiennent à connaître différents établissements avant de s'établir. Ils cherchent également à écourter les missions difficiles ou impossibles. L'ensemble de ces stratégies se caractérise par la fuite des situations ou territoires difficiles (en REP par exemple). En tournant dans les établissements, les enseignants mobiles construisent subjectivement des représentations sous forme de catégories d'établissement, ils participent objectivement à leur définition par leur passage provisoire. Ces catégories peuvent avantageusement être confrontées aux catégories officielles. Cette confrontation est déterminante pour la définitions des métiers de l'enseignement[34].

1) Visite du territoire avant de choisir

Chez les débutants, le choix ou l'acceptation d'un poste de TM correspond souvent à une stratégie d'attente. Face à un système d'affectation qui tend à placer les néo entrants sur les territoire délaissés ou difficiles, la rationalisation de la situation du débutant passe par la prudence. On profite d'une situation de mobilité, souvent contrainte au départ, pour visiter le territoire et les établissements. Un certain nombre de contradictions figurent dans le discours des jeunes TM. Elles concernent les catégories d'établissement et l'idée d'équipe pédagogique.

Les jeunes mobiles ont l'impression de visiter le territoire

[34] problématique développée par d'A. Barrère, 2000 : les deux métiers d'enseignant du secondaire.

« En étant plus mobile, on peut voir les collèges, les lycées, les différents types de lycées, donc déjà se forger une vue globale du système, et aussi le fait d'avoir plus de points pour demander un poste fixe une fois que je me serai fixée de ce côté là. » (sec.3)

En réalité ils ne visitent qu'une partie du territoire et leur mobilité est un des éléments qui compromet la constitution des équipes pédagogiques tant recherchées dans les zones sensibles[35]. Les postes disponibles sont plus nombreux dans les zones difficiles, sur les territoires excentrés. Selon la trajectoire, le recrutement social, ces enseignants veulent à tout prix éviter une nomination en REP ou à l'inverse *« sont à l'aise avec ces élèves là aussi » (sec.1),* voire *« surtout avec ces élèves là »*[36]*. (sec. 27).* Dans ce dernier cas surtout mais d'une manière générale aussi, on recherche les *« bonnes ambiances d'école, les équipes sympa » (élem.10).* L'existence probable d'une coordination, d'une solidarité entre collègues fait passer au second plan le refus d'aller en ZEP[37] : *« ce qui compte, c'est l'équipe pédagogique...c'est vrai qu'à la limite, travailler en ZEP dans cette école là* (celle où elle se trouve)*, ça ne me dérangerait pas. » (élem.1).* Les réticences vis à vis d'un engagement durable sont néanmoins importantes et la prudence concerne tous les aspects de la vie scolaire.

« 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, voilà ! » (élem.11). « ...on a moins le temps de se mettre en conflit avec les gens en un an qu'en deux. » « je vois tellement d'établissements où les rapports avec l'administration sont pourris. » (sec.1). « ça risque de m'angoisser un peu de me stabiliser quelque part, si j'atterris dans un coin qui ne me plaît pas.. un endroit froid où les élèves sont pas sympas ni les collègues...si je vais en zone sensible pure, ce serait dur. » (sec.6)

C'est ici qu'intervient la seconde contradiction : Les établissements encore protégés du point de vue de l'ordre scolaire se caractérisent par un personnel dont la moyenne d'âge est relativement élevée. Les habitudes sont en place depuis longtemps et l'individualisme,

---

[35] Il faut saluer à cet égard l'initiative récente du ministère qui incite des groupes de débutants constitués à s'engager pour 5 ans en REP.

[36] Nous nous référons aux carrières horizontales analysées par H Becker,1980.

[37] au moment de l'entretien la catégorie officielle était celle de ZEP.

trait bien connu de la culture enseignante[38], l'emporte sur l'esprit d'équipe. Il arrive néanmoins que les jeunes TM viennent transformer cette culture lorsque la défaillance d'un enseignant avancé dans sa carrière et déstabilisé par les incidents qui n'épargnent plus aucun établissement, se traduit par l'offre d'un poste en principe réservé aux plus chevronnés. Il est improbable de trouver en même temps l'équipe et les élèves parfaits et cette représentation idéalisée se déconstruit peu à peu au cours de l'initiation professionnelle.

Avec l'analyse de cette forme d'entrée dans le métier, on s'éloigne un peu des modèles classiques déterminant des carrières[39] et de l'image d'un système rigide susceptible de broyer les initiatives nouvelles. La configuration des types de poste disponibles permet aux catégories de personnel d'interagir dans la construction de leurs qualifications.

2) Ecourter les missions impossibles

Les missions impossibles correspondent aux territoires difficiles, lorsque les situations sont dégradées. On cite certains établissements en précisant que des remplaçants se sont succédés sur un poste où « le jeu, ça devient de faire craquer le remplaçant ». La mobilité permet de se protéger : on sait que si c'est très difficile, c'est pour peu de temps : *« en cas de problème, je peux partir, changer tous les ans. » (sec.10).*

Il est important de ce point de vue d'analyser les catégories construites par les acteurs pour désigner les types d'établissement dans la mesure où leur confrontation avec les catégories officielles (établissement classé REP ou pas) recouvre un problème de qualification. En effet, on reconnaît depuis que se développent les travaux de sociologie du travail enseignant, qu'il existe au moins deux métiers différents dans l'enseignement secondaire tout au moins[40], et cette différence apparaît dans les entretiens : *« à la limite, enseigner en ZEP, ce n'est pas le même boulot » (sec.24).* Les catégories construites par les acteurs sont cependant différentes et plus fines que les catégories officielles. Les différentes expressions utilisées sont à analyser dans le cadre du discours recueilli.

---

[38] M. Hirschhorn, 1993, H. Hargreaves, 1994.

[39] A. Léger, 1981, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue Française de Sociologie,* XXII, p. 549-574.

[40] A. Barrère, op. cit., 2000.

« La première année, je suis tombé les deux pieds dedans, dans une zone sensible et je peux vous dire que « collège zone sensible », c'est insupportable» (sec.10). « il y a dix ans j'ai eu un établissement, très, très, très difficile, et de là, j'ai demandé TR pour alterner » (sec.11), « alterner mauvais bahuts entre guillemets, c'est à dire bahuts difficiles et bahut qu'on pourrait estimer classique, normal et sans grandes difficultés . » (sec.10). Il y a des établissements dans lesquels je ne souhaite pas aller ; il y a quand même le milieu social qui joue...dans les collèges où les classes sont vraiment pénibles...des établissements plus classés ZEP, parce que ici, on ne l'est pas » (sec.7)

Cet inventaire partiel des termes utilisés pour catégoriser les établissements permet d'avancer l'hypothèse qu'il existe des «formes et degrés variables de ZEP ». Le caractère tranché de l'opposition REP/hors REP cache le flou de situations hybrides. Le terme ZEP (au moment de l'enquête), sert de repère mais l'analyse des catégories naturelles des acteurs débouche sur l'idée d'une palette d'établissements dont le type dépend du territoire, du recrutement social mais aussi des principes de constitution des classes, des capacités d'encadrement de l'administration et des enseignants, de l'acceptation du classement en ZEP dont on sait qu'elle est stigmatisante.

Face à cette configuration complexe, plusieurs logiques s'articulent dans la définition d'une situation sinon souhaitable du moins acceptable. On trouve une logique d'approche à la fois curieuse et prudente, à la manière de l'escargot[41] qui touche et se retire.

«...après ce sera mon jugement personnel. Est-ce que je me sens prêt à enseigner dans tel établissement ? Bon on me donnera des possibilités, je me sentirai prêt ou je me sentirai pas prêt. » (sec.10).

On souhaite une région, un type d'établissement, un type d'élève et au dernier moment on apprécie l'ensemble en fonction des moyens dont on dispose, y compris du point de vue de son identité professionnelle. Si le poste ne convient pas et si l'on n'a pas d'autre solution, on reste en mobilité.

[41] ce n'est pas le seul animal qui se comporte ainsi.

Les stratégies d'attente permettent d'obtenir des points et de prétendre aux postes souhaités. Ces postes sont situés dans une académie donnée pour les enseignants expatriés qui souhaitent retrouver leur région d'origine mais ils ne situent pas dans n'importe quel type d'établissement. Les mutations sont plus risquées depuis que le désordre et les incidents se développent dans le système scolaire. Si on se réfère à la désignation officielle d'établissement REP, on peut parler d'une forme de dualité de l'espace de qualification, à l'intérieur d'un système bureaucratisé. Dans la mesure où cette catégorisation est remise en cause par les jugements ordinaires et l'évolution même du fonctionnement des établissements, on parlera de manière plus satisfaisante d'une segmentation de l'espace de qualification ; cet espace est lui-même sous l'emprise de dynamiques contradictoires. Les dynamiques de stabilisation construisent les établissements (au sens d'une équipe éducative relativement stable), les dynamiques d'évitement compromettent durablement cette construction. Ajoutons que les « calculs » de mobilité sont faits dans l'opacité résultant de la modification des règles de gestion et du caractère souvent insuffisamment explicite de celles-ci pour les débutants.

Une autre manière de fuir les situations anomiques du secondaire est de demander ou d'accepter un poste à l'Université.

3) Fuir le secondaire

Nous avons vu à propos de la fatigue au travail que les enseignants du secondaire était prêts à travailler davantage pour « s'oxygéner les neurones ». Dans les témoignages, l'intérêt pour la discipline enseignée et le refus de se consacrer au maintien de l'ordre en classe sont étroitement imbriqués. Ces enseignants, agrégés, ne veulent pas « faire le deuil » de leur discipline[42], ils désirent transmettre leur culture et leurs connaissances. Ils sont frustrés devant l'impossibilité de le faire. Les investissements réalisés en formation, les outils pédagogiques, semblent inutiles dans certaines situations du secondaire. On peut également considérer que certains enseignants en s'attachant à leur discipline de formation cherchent avant tout à reproduire un discours entendu sans accepter la nécessité d'une construction autonome des savoirs en classe[43]. Entre ces deux types d'expérience les témoignages illustrent la résistance à

[42] Nous reprenons ici l'expression utilisée par A. Barrère,2000.

[43] A ce sujet, on peut parler de production ou de transposition des savoirs. E. Châtel, 1995, « Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales. », *Revue Française de Pédagogie*, n°112. p.9 à 20. L'auteur

devoir construire ou reconstruire une situation d'enseignement qui ne fait plus partie du cadre ordinaire de travail.[44]

> *« Dans le secondaire..., il y a un gros problème, on passe le CAPES, on passe l'Agreg, on a des connaissances approfondies... et c'est ça qu'on doit donner aux élèves, j'avais l'impression de restituer un centième de ce que je connaissais....je pouvais plus, ça, je pouvais plus....et puis le rôle de flic, hein.....même en terminale. Ici, , à la fac, on n'a pas ces problèmes là. Donc, c'est vrai, qu'en termes de voie, je pourrai pas retourner dans le secondaire. » (sup.12). « Le public des étudiants post-baccalauréat est nettement plus motivé que les élèves de lycée ou collège qu'on rencontre dans une carrière d'agrégé dans le secondaire, ici, la discipline n'est quasiment jamais un problème. » (sup.8). «Les avantages de ma situation c'est que l'on a des étudiants motivés, intéressants avec lesquels on peut avoir de très bons rapports. » (sup.17).*

Le passage de la forme scolaire à la forme universitaire de la transmission des savoirs transforme le rapport symbolique aux connaissances et la relation d'enseignement[45].

Les stratégies d'attente ou de survie ne sont pas de véritables stratégies. Il s'agit d'une gestion à court terme d'une expérience difficile dans une situation insatisfaisante dont on ne sait comment sortir étant donné qu'on ne maîtrise pas les éléments qui la déterminent. Ce sont surtout les jeunes qui suivent ces logiques Les stratégies professionnelles associent des intérêts assez divers. Dans le contexte du système éducatif en prise avec l'ébranlement du système d'emploi salarié, les acteurs cherchent autant que possible à donner un sens à leur

---

avance l'idée d'une transformation, voire d'une production de savoirs scolaires. D'autres auteurs parlent de « transposition didactique »

[44] Voici le résumé de la définition des nouvelles compétences des enseignants dans le rapport Bancel du 10 Octobre 1989, intitulé : *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres.* : La « professionnalité » globale des enseignants des années 1990 correspond à un idéal professionnel. Parmi les compétences requises figurent la capacité à organiser un plan d'action pédagogique, à préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage, à réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et à l'évaluer à gérer les phénomènes relationnels, à fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel, à favoriser l'émergence de projets professionnels positifs et à travailler avec des partenaires. Les connaissances nécessaires sont liées à l'identité des disciplines, relatives à la gestion des apprentissages et au système éducatif.

Les enseignants sont donc censés construire les situations d'enseignement quand elles ne leur préexistent pas.

[45] L. Demailly, 1994.

travail dans le cadre de projets satisfaisants. Il s'agit de construire des qualifications individuelles demeurées incomplètes, de développer une qualification sociale ou de participer au développement d'une qualification collective, pour la discipline ou l'établissement. Lorsque ce n'est pas possible, on privilégie un engagement mesuré ou de simples logiques de court terme en attendant mieux ou faute de lieux.

Les contraintes privées viennent s'ajouter à celles du travail dans la recherche d'un équilibre ou d'un compromis.

3 Logiques privées, personnelles et familiales

L'évolution récente des conditions d'emploi a ravivé la question du rapport entre la vie privée et cette partie de l'espace public que constitue la vie professionnelle. R.Castel et C.Harroche abordent cette question dans un ouvrage récent[46]. Les nouvelles formes d'aliénation par le travail, les conditions et les défauts d'emploi touchent entre autres, à cette articulation entre la vie privée et la position publique de l'individu[47]. Voici pourquoi les logiques privées et familiales doivent être envisagées ici dans leur articulation avec les logiques professionnelles étudiées précédemment. Il s'agit pour les hommes comme pour les femmes, de rendre compatible leur vie professionnelle et leur vie privée. Le sexe, la situation de famille et le fait d'avoir ou non des enfants en bas âge sont ici des variables déterminantes. Ajoutons que le temps scolaire peut être considéré en France comme une sorte de basse continue du temps social[48]. Les rythmes scolaires et la disponibilité au travail des parents se trouvent ainsi dans un rapport de contrainte réciproque.

Nous rendons compte ici des logiques de personnes seules, associées en couple ou dans d'autres relations, ayant éventuellement des enfants en bas âge.

A) Les personnes seules

1) Hommes et femmes seuls sans enfant

Hommes et femmes, jeunes et sans enfant ni association durable en couple, sont fréquemment dans des stratégies d'attente, tout particulièrement dans le secondaire et en début

---

[46]R. Castel, C. Harroche, 2001, *Propriété privée, propriété, sociale, propriété de soi*.

[47] l'idée d'individu par défaut, sera reprise dans la troisième partie.

de carrière. Cette stratégie d'attente est motivée par le désir de rester disponible. L'accumulation des points est un atout qui donne l'impression de maîtriser relativement un avenir ouvert. Le célibat peut être vécu comme un handicap du point de vue administratif, source d'injustice dans la mesure où il ne tient pas compte des liens forts d'entourage pour l'attribution des points de rapprochement. Le recours aux postes de TZR peut être présenté comme un pis aller ou une solution temporaire avant un mariage éventuel.

> *« Ma vie privée ne me permet pas de me poser pour l'instant, donc tant qu'à faire, autant gagner plus de points, pas m'enfermer dans un établissement » (sec.1). « je suis célibataire, sans enfants et donc je suis pénalisée, j'ai aucun rapprochement de conjoint...et puis avec cette idée que je peux habiter n'importe où quoi,...alors que ce qui est important à mes yeux ce sont mes relations sur place. on me dit à chaque fois : « bon, vous de toute façon, c'est pas important, vous êtes seule.. » » (,sec.6).* (dans le cadre d 'une recherche de poste fixe) : « *donc il faudra que je me marie, à la limite il faudra que je trouve une personne qui a sept gosses. J'me marie avec, et là, je suis sûr de trouver un poste, ...non mais c'est un petit peu malheureux mais c'est un petit peu ce qu'on vit quoi. » (sec.8)*

Dans les autres segments du système éducatif aussi la question de la mobilité pour raisons privées se pose. A l'Université par exemple le choix des postes de Pr.Ag peut correspondre à cette logique.

2) Femmes seules ayant des enfants à charge

Dans les écoles, un certain nombre (4 personnes de notre échantillon) de femmes seules ayant des enfants en bas âge choisissent les postes de titulaires mobiles pour des raisons déjà évoquées dans les logiques instrumentales. Il s'agit d'un calcul tenant compte des données privées. « *les primes m'aident bien puisque je suis seule avec ma fille » (élem.22).*

B) Couples, amis, liens forts

Les liens qui peuvent se nouer à l'intérieur ou à l'extérieur de l'univers professionnel. Les dimensions professionnelles et privées de la trajectoires peuvent être

---

[48] nous voulons dire qu'il rythme la vie sociale sans en constituer le thème principal..

relativement indépendantes ou mises en intrigue. Dans le matériau dont nous disposons, quelques formes saillantes de l'impact des liens sur la vie professionnelle apparaissent : l'existence de « couples professionnels », les relations professionnelles vécues par les hommes dans les univers féminisés et les formes de socialisation particulières, enfin les « ruptures » occasionnées par la poursuite de la carrière professionnelle. La première forme est assez caractéristique des décharges dans les écoles, les secondes des ZIL et la troisième caractérisent certaines logiques de poursuite de carrière qui concernent entre autre les Pr.Ag.

1) Les couples professionnels

Le fait d'être ou de vivre en couple explique certains choix de travail mais les modalités de vie commune sont si diversifiées dans les sociétés contemporaines que nous pouvons difficilement proposer une analyse systématique à ce sujet. Il ne serait du reste pas spécifique aux enseignants complémentaires.

Le remplacement dans les écoles semble en revanche correspondre à quelques modalités spécifiques. Les décharges d'EMF (4 personnes de notre population), décrivent volontiers leur travail en binôme en terme de couple professionnel. Nous avons rencontré un autre exemple à l'Université mains il correspond à une histoire très particulière. Les « couples professionnels » existent un peu partout dans les espaces de travail. Nous désignons par là une relation affective, forte mais à priori exclusivement professionnelle, qui se traduit par l'importance accordée à la vie de travail au détriment parfois de l'espace privé[49].

> *« Je suis dans l'école depuis longtemps* (remp. EMF), *on est des vieux couples, A... et moi on est un vieux couple, S.... et moi on est un vieux couple aussi, donc on se parle beaucoup sans que ce soit institutionnalisé, ça fonctionne bien, c'est l'intérêt de ne pas perturber les couples qui se sont formés » (élem.17).*
>
> *« Le collège a reçu une douzaine d'ordinateurs et...il est arrivé des formateurs pour nous expliquer comment ça marchait et parmi ces formateurs il y avait BBBBB ! Qui a commencé à nous expliquer. On s'était connu dans nos études des années auparavant, on s'est retrouvé, depuis on s'est plus quitté (sup.4&5).* (Il s'agit de deux hommes, très réjouis de travailler ensemble.)

[49] F. de Singly parle à ce sujet d'infidélité professionnelle, dans *Fortune et infortune de la femme mariée*, PUF, 1986.

2) Les hommes dans les univers de travail féminisés

Certaines modalités originales caractérisent les hommes, ZIL, dans l'univers de travail féminisé que sont les écoles. Nous avons précisé que le sexe masculin était sur représenté dans ce segment particulier de l'enseignement. Les hommes représentent 22 % (données nationales) à 25 % (données académiques) des enseignants des écoles en poste fixe, ils représentent plus de 38 % des titulaires mobiles en France, 59 % dans le département du Nord et 54 % dans notre échantillon. Ils occupent principalement les postes de ZIL. En dehors des raisons financières évoquées plus haut et des effets de génération, ce choix correspond également à une logique des rapports de sexe où se mêlent le désir d'échapper à l'emprise d'un milieu de travail féminisé tourné vers les enfants, tout en profitant de la compagnie des femmes.

> *« Il y a des endroits où je n'aimerais vraiment pas être. Exemple dans une maternelle, entendre parler pendant une heure de régime amaigrissant (élem.4 »). « ça fait du bien, dans les écoles maternelles, ça leur fait du bien à elles aussi. c'est toujours valorisant d'être unique homme. C'est mes copines ! » (élem.14) « Il y a une différence entre les hommes et les femmes. Une institutrice aime avoir ses pantoufles à son pied. Beaucoup de gens sont casaniers. Rares sont les femmes qui demandent ou qui restent sur un poste de ZIL. Le nomadisme, c'est pas évident, surtout pour les femmes. » (élem.3)*

Ces espaces professionnels féminisés sont considérés par certains hommes comme des lieux de socialisation où ils peuvent exercer une forme originale et peu coûteuse de domination, alternative à la domination domestique.

> *« ça surprend les parents, surtout quand le remplaçant est plus compétent que l'instit. Avec moi, le mépris initial* (dont peut être victime un ZIL quelconque), *se transforme en crainte du jugement car dans mon cas, le ZIL est compétent, il a été directeur d'école.* (L'ambiguité de ce rôle l'amuse visiblement)..*Je suis comme une petite souris qui juge. (élem.3) « Pour toutes ces raisons là, je préfère rester remplaçant. Et le fait aussi curieusement, d'avoir vraiment une fonction, bien qu'on soit méprisé par les autorités supérieures...on a l'impression d'être*

utile. »(ce qui sous entend que la relation avec les enfants ne donne pas ce sentiment d'utilité) *(élem.4)*. »

Ce sentiment de domination peut être fondé sur le statut (élem.3, en fin de carrière, a été directeur d'école) ou sur une ressource différentielle disponible comme l'autorité des hommes dans les écoles[50]. Il s'agit surtout de définir son identité professionnelle par rapport aux représentants d'une organisation et non par rapport aux enfants.

Quelques ZIL de notre échantillon ont fait état d'une vie en couple ou d'une cohabitation avec une personne du même sexe. Le positionnement professionnel marginal correspond alors au souci de garder ses distances vis à vis de l'institution pour préserver son intimité.

3) Carrière professionnelle et divorce

Les espaces de travail sont des lieux de socialisation, des liens forts se tissent et peuvent se substituer aux engagements précédemment pris dans le cadre de la vie privée. La poursuite d'une carrière est un choix qui suppose un investissement en temps, la rencontre de nouvelles personnes, la priorité accordée aux ressources dont elles disposent. Cette logique n'est pas propre aux enseignants complémentaires. On la trouve de manière fortuite dans la trajectoire de certains enseignants qui s'engagent dans une carrière universitaire, parmi ceux-ci certains Pr.Ag.

Nous livrons une partie d'un entretien représentatif des tensions et incompatibilités entre engagement privé et ambition professionnelle où les représentations concernant les deux dimensions apparaissent comme des mythes exerçant alternativement leur fascination.

*« J'ai divorcé...je me suis marié en 92...j'ai eu un enfant.. mais ça marchait pas dans mon couple, ...en 92-93, je me suis même séparé au moment de passer l'Agreg,...et effectivement, je crois que les choses se sont passées comme ça...c'est à dire, j'étais mal dans mon couple, très mal et heu.....j'ai trouvé, un moyen expiatoire, en révisant (*l'Agrégation), *je me suis complètement échappé dans ce truc, évadé dans cet objectif. Et donc, on sortait pas, on n'avait pas d'amis, et...bon j'avais l'ambition, ça c'est clair, j'avais de l'ambition. ,...je voulais*

[50] Nous reviendrons sur cet aspect dans le chapitre suivant.

passer l'Agreg. et je voulais continuer après... c'était un moyen de....d'avoir un objectif..... en 96, on s'est séparé, je me suis remarié,...j'ai connu quelqu'un en 95, au moment où j'ai commencé le DEA mais finalement ça n'a pas bien changé les choses puisque je me suis mis dans la thèse et.....je suis re séparé.., je suis reséparé...depuis peu de temps,...je me demande si la thèse m'a pas pourri la vie et pourri mon couple, parce que c'est vrai que j'étais dedans à fond et on faisait rien...et moi, pour moi, ça me semblait naturel,.. tout s'est passé en même temps, j'ai soutenu en même temps que...on s 'est séparé...ça faisait une séparation très lourde.... c'était la deuxième conjointe (c'était une élève) *mais c'est à peu près le même modèle hein....sauf que ça marchait mieux quand même entre nous et...* (la thèse)*....c'est peut être pas la raison essentielle mais c'est une des raisons.... » (sup.12)*

L'analyse de la trajectoire est en partie contenue dans le témoignage. Lors de la première expérience, les défaillances du couple sont présentées comme une explication de la fuite par le concours. Dans le deuxième cas l'implication dans la thèse est présentée comme motif d'éloignement des partenaires. L'ambition est au centre du propos. Être fidèle aux images auxquelles on tient (couple marié avec enfants, certificats) peut être coûteux et l'alternance des priorités se traduit ici par une impression d'incompatibilité entre certaines formes d'engagement et la poursuite d'une trajectoire lourde en épreuves professionnelles et affectives.

Le bonheur privé et le bonheur professionnel ne font pas toujours bon ménage. Les deux peuvent parfois se confondre ou alterner selon la force des liens extérieurs et internes aux espaces professionnels. La venue des enfants accentue les tensions où la recherche de moyens pour maintenir une cohérence d'ensemble.

C) Les enfants

Dans nos entretiens du moins, les femmes ayant charge de famille, sont plus déterminées que les hommes dans la recherche d'un équilibre possible entre le monde domestique et l'univers professionnel. Les choix qui sont privilégiés concernent les postes de titulaire mobiles dans les écoles.

1) Les femmes et leurs enfants

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 coïncide avec le 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 ; il 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, en justifications données du choix de ces postes.

Les femmes ayant des enfants petits peuvent prendre des mi-temps ou des congés parentaux mais le choix du remplacement dans les écoles procure cet avantage, d'alléger la charge de travail en permettant d'augmenter ses revenus. Les femmes TM des écoles parlent de ces raisons financières mais aussi, d'une conscience professionnelle mise à l'épreuve par la surcharge de travail, et les préoccupations occasionnées par les naissances. La charge mentale et les responsabilités qui accompagnent l'enseignement au long court en poste fixe sont plus difficiles à assumer lorsque les femmes ont charge de famille. Le choix du remplacement permet de minimiser les conséquences des inévitables absences, de la moindre disponibilité, sans impliquer de réduction du revenu.

> « *J'ai eu des enfants à ce moment là, mes deux filles* (grossesses assez difficiles, pendant quatre ans). *Un poste de titulaire mobile suppose moins de responsabilités quand on doit être absent à cause des enfants. En plus il y a les indemnités.* » *(élem.6)* « *lorsque je suis revenue dans le Nord, j'avais deux enfants très jeunes* (2 et 3 ans*), j'ai demandé un poste de titulaire mobile car j'avais de lourdes charges....J'ai fait des remplacements très courts, ça me donnait moins de préparation, ce qui me permettait de mieux m'occuper de mes enfants et d'avoir des avantages financiers auxquels je n'avais pas pensé au départ. J'ai donc été ZIL ,.....Puis ayant eu un troisième enfant, j'ai gardé ce genre de poste.(élem.8).*

Ce choix permet également de moduler les attributions professionnelles pour qu'elles soient plus proches des préoccupations familiales.

> *« J'aime qu'il y ait une continuité entre la vie privée et la vie professionnelle. J'accorde une grande importance à l'humour et au plaisir partagé, j'aime bien avoir les classes qui correspondent au niveau où en sont mes filles ». (élem.6). J'ai une petite fille en primaire et...pour la distance, ce genre de poste me permet de rentrer plus vite chez moi pour suivre son travail. » (élem.8)*

Chercher à rendre compatible le travail et la vie familiale passe ici par une mise en phase de deux univers ne sont pas coupés, les préoccupations peuvent être communes. Il ne s'agit pas de cliver les mondes mais de simplifier une des deux dimensions.

2) Les hommes et leur famille

Dans le secondaire les hommes ayant récemment fondé une famille et ayant des enfants en bas âge recherchent une certaine stabilité et un éloignement minimal qui peut les amener à accepter ou choisir un poste de TZR plutôt qu'un poste fixe éloigné.

> *« Je pouvais avoir le poste* (fixe) *mais ça me faisait 50 kms, je venais d'acheter une maison, j'étais marié, Chloé venait de naître...on était...j'ai préféré rester TZR. » (sec.4)*

A l'Université, pour les hommes aussi, le fait d'avoir de jeunes enfants introduit des difficultés pour la poursuite de la carrière.

> *« C'est sûr que faire une thèse, quand on est Pr.Ag, c'est extrêmement difficile, travailler dans des conditions très difficiles,....bon, en raison de mon statut de Pr.Ag, mais aussi, mais aussi, je ne sais pas si je dois le signaler, en raison de ma situation familiale, riche mais complexe : j'ai eu trois enfants dans un très court laps de temps. ça m'a pris énormément de temps. C'est peut être le facteur qui a le plus compté dans les difficultés que j'ai eu à concilier l'enseignement et la recherche, plus peut être que le statut lui même de Pr.Ag...parce que c'était très compliqué » (sup.13).*

Pour résumer les résultats, on peut dire que les logiques familiales et privées s'articulent de deux manières aux logiques professionnelles et au simple intérêt des acteurs. Les enseignants comme les autres salariés recherchent un équilibre entre ces deux dimensions, équilibre qui peut passer par un clivage ou une mise en cohérence. La vie sociale contemporaine est encore sous l'emprise d'anciens cadres assurant notamment la coupure et la juxtaposition des deux mondes mais de nouvelles conditions d'organisation rendent visible la porosité de ces mondes et pose le problème de la protection de l'individu privé et des limites de l'emprise que le travail peut avoir sur l'organisation de la vie privée. Les femmes actives jouent un rôle central dans la recherche de ces nouveaux équilibres y compris dans les secteurs féminisés considérés comme adaptés aux charges maternelles, soit en revendiquant les dispositions ad hoc, soit en dissimulant une partie des tensions qu'elles vivent. Les logiques de choix de postes d'enseignants complémentaires permettent d'observer certaines de ces modalités.

Les deux tableaux ci-après résument les logiques les plus fréquentes en fonction des variables pertinentes et signalent le type de poste privilégié dans les différents cas.

Tableau I

rapport vie professionnelle/ vie privée	**clivage**	**mise en cohérence**
distance géographique ou sociale	séparations ruptures	rapprochement de conjoint stratégies de mutation
charge mentale disponibilité	recherche de reconnaissance par les adultes projet professionnel lourd (développement, qualification) socialisation alternative, tourisme	simplifier le travail recherche d'outils transposables sortir de l'obligation de résultat choisir le niveau d'enseignement/âge de ses propres enfants
temps/argent	compensations financières/faible investissement domestique	maîtriser le temps libre choisir les rythmes de travail/enfants alléger la charge de travail pour une rémunération supérieure

Logiques des choix

et variables pertinentes. (les choix de métier sont **en gras**, les autre raisons correspondent à des choix d'emploi.)

Logiques professionnelles		**Moment de la carrière**			**Situation de travail**	
Logiques privées		début de carrière	milieu de carrière	fin de carrière	territoire type d'élèves	existence d'une équipe pédagogique
Hommes	seuls	stratégies d'attente et de visite du territoire. Accumulation de points, de primes, **d'expérience professionnelle**. (TM des écoles, TZR secondaire)	**- recherche d'autonomie professionnelle ; rejet des programmes** - limiter le temps de travail (TM des écoles, brigades)	**- poursuite de la carrière ; recherche d'une mobilité qualifiante**	- éviter la confrontation durable avec les publics difficiles (ZIL) -visite du territoire (remp.court)	**- accepter poste en REP**
	famille	recherche augmentation	de des	proximité revenus		
Femmes	seules	stratégies d'attente et de visite du territoire . Accumulation de points, de primes, **d'expérience prof**. (TM des écoles, TZR secondaire)	**- développement personnel** - limiter le temps de travail (TM des écoles, brigades)	**- renouvellement et autonomie**	- fuir le secondaire (Pr.Ag) simplifier les tâches (ZIL et Brigades) - stratégies de survie (ZIL ; TZR)	**- socialisation au travail - recherche de travail collectif et collègial**.
	avec enfants	- recherche de primes	mise en cohérence vie professionnelle	et vie familiale	**limite de la charge mentale**.	- priorité accordée à la vie de famille

Selon l'image du métier, qui dépend elle - même du sexe et de l'existence d'un fonctionnement éthique, on peut distinguer différentes formes d'engagement ou de désengagement.

image dégradée du métier	simple rationalisation ou engagement mesuré choix d'emploi, valorisation du hors travail.
image valorisante du métier	professionnalisation : fidélité aux qualifications certifiées ou priorité donnée aux qualifications individuelles, choix de métier.
image du métier différente selon le sexe	type de gestion du rapport entre vie professionnelle et vie privée.

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 aux projets de vie privée et aux événements familiaux.

Quelle que soit la situation , les acteurs recherchent bien entendu une valorisation financière et/ou symbolique, ils souhaitent également réduire l'écart entre les satisfactions attendues de leur travail ou à contrario les charges qu'il comporte et les rétributions correspondantes. La fatigue propre au travail d'enseignement explique la plupart des choix quel que soit le type de poste. La régulation normative devenue difficile, parfois impossible, explique les tentatives pour échapper aux situations sans issue et fuir à tout prix des difficultés sans solution individuelle. L'autre mobile, positif cette fois, réside dans la recherche d'une autonomie professionnelle qui peut recouvrir deux aspects : La recherche d'une indépendance par rapport aux hiérarchies d'une part, le développement d'une activité autonome correspondant à un projet personnel d'autre part, la première forme pouvant être une condition

requise pour la seconde. On observe un relâchement des contraintes associées aux qualifications certifiées. Dans leurs attentes et dans leurs choix, les acteurs privilégient le métier (valorisation du travail, professionnalisation) ou l'emploi (choix de confort et valorisation du hors travail).

Les stratégies observées ne sont pas réservées aux enseignants complémentaires. L'étude des carrières de ces enseignants rend cependant visible des déplacements peu connus jusqu'alors. Ces mouvements montrent que tous les enseignants ne sont pas piégés dans une situation sans issue. Les hommes et les femmes que nous avons rencontrés veulent travailler en se préservant et en se dédommageant des difficultés propres à leur travail, dans un contexte où l'évolution du système d'emploi fait vaciller les sources de légitimation de l'ordre scolaire. Certains d'entre eux profitent simplement de leur situation. Les logiques et contraintes privées viennent s'articuler aux choix de carrière dans le cadre d'une rationalité complexe où se mêlent les intérêts et un fonctionnement éthique. Celui-ci produit un discours de justification centré sur la mise à l'épreuve d'une conscience professionnelle ou sur l'explication de sa défaillance.

BU LILLE I

L'enseignement se dispense dans deux univers différents : le système administré des écoles, collèges et lycées d'une part, l'Université où il ne constitue qu'un élément des systèmes d'activité d'autre part. Dans le premier cas surtout, l'espace de qualification est segmenté en fonction des types d'établissement. Les postes décontextualisés peuvent correspondre à des formes de rationalisation du travail, à un engagement mesuré ou à de nouvelles formes de professionnalisation. Dans les deux cas, les logiques, communes à différentes situations professionnelles interfèrent avec trois systèmes différents d'organisation du travail. Elles peuvent prendre la forme de véritables stratégies de carrière mais se heurtent également à la volonté des responsables de l'organisation du travail enseignant de rationaliser et d'optimiser la gestion des ressources humaines dans ce secteur de la fonction publique. L'évolution des dispositions légales et les propositions contenues dans les divers rapports sur les conditions du travail enseignant attestent de cette confrontation.

C'est dans le cadre de cette confrontation que se construisent et se défont les faisceaux de tâches qui dessinent la configuration, toujours provisoire des spécialités et des qualifications particulières.

Chap.III : Configuration des faisceaux de tâches : spécialités, qualifications, polyvalence

Nous nous intéressons ici à ce que les acteurs font effectivement de leur positionnement complémentaire. Quels sont les principaux faisceaux de tâches qui constituent leur métier ? Nous partons de la notion de tâche au double sens de ce que l'on doit faire et d'un élément constitutif d'une activité[1]. Le terme de mission traduit officiellement le premier aspect. La seconde acception permet d'analyser la composition effective des spécialités et qualifications construites[2].

Nous avons déjà posé que parmi les principales tâches distinguées par A.Barrère[3], certaines peuvent être évitées, allégées ou simplifiées dans le cadre des postes décontextualisés. Les deux aspects que l'on peut éviter dans le cadre de certaines situations de mobilité, notamment dans les écoles, sont l'évaluation, l'orientation et le travail dans l'établissement[4]. A l'inverse, dans le cadre des enseignements de premier cycle et des enseignements de service à l'Université, les charges de correction, d'évaluation et les tâches administratives sont très lourdes et sont même spécifiques de ces postes. En revanche et toujours en contre-point des premier et second degrés, le déroulement et la préparation des cours peuvent être simplifiés et d'une certaine manière plus efficients.

En dehors de ce qui est assigné, le terme de tâche désigne simplement un élément constitutif d'une activité. Nous avons procédé à une décomposition de l'activité ordinaire d'enseignement pour rendre visibles des formes de simplification ou d'agencement qui peuvent devenir des spécialités ou des qualifications : régulation normative, transmission de connaissances, conception et utilisation d'outils matériels ou de communication. Lorsqu'il s'agit d'une simplification de l'activité, nous parlons de spécialité. Lorsque le faisceau est plus large et qu'il correspond à une association de savoirs complémentaires, nous parlons de

---

[1] les diverses acceptions de ce terme et l'usage que nous en faisons ont été précisés dans la première partie (chap.II)

[2] Nous utilisons l'approche de Hughes, 1958. Les métiers sont des faisceaux de tâches issus de l'organisation et de la division du travail. Ces configurations varient dans le temps. (voir première partie). Nous utilisons dans le même cadre théorique les concepts de licence et de mandat.

[3] A. Barrère, 2000, Rappelons la nature de ces tâches : préparer les cours, faire cours, évaluer et orienter, participer au travail dans l'établissement. (II de la 1ère partie)

[4] nous avons vu dans le chapitre précédent que les stratégies de choix de ces postes s'appuyaient sur ces différences de charge de travail.

qualification ou de polyvalence. Nous avons ainsi pu mettre en évidence plusieurs figures d'enseignants complémentaires.

Les conditions de l'exercice des métiers de l'enseignement ne sont pas les mêmes dans les établissements scolaires et à l'Université. Différentes formes de rapport symbolique à la transmission des savoirs ont été mises en évidence par L. Demailly[5]. Nous reprenons ici ces catégories, en distinguant deux niveaux d'analyse. La principale opposition entre la forme scolaire (marquée par l'obligation) et la forme universitaire (marquée par l'engagement personnel des étudiants) permet de distinguer nettement deux types de situation de nature différente quant aux conditions d'exercice de l'autorité didactique. L'opposition entre ces deux univers explique que certains faisceaux de tâches soient spécifiques à chacun d'entre eux. Les formes interactive-réflexive et contractuelle ont été partiellement importées dans le système obligatoire d'éducation et peuvent être considérées selon nous, dans le cadre de notre question, comme deux modes de gestion de l'autorité quelle que soit la forme retenue. La négociation de contrats s'impose avec le développement du chahut anomique, des comportements de consommation d'école. Les formes interactives d'enseignement existent depuis toujours dans les disciplines techniques et professionnalisantes, l'enseignement des langues. Elles se sont étendues avec l'introduction généralisée des nouvelles technologies de l'information et de la communication et les jeux pédagogiques.

De plus, les deux principaux rapports à l'enseignement, scolaire obligatoire et universitaire fondé sur l'engagement volontaire, sont des mises en formes des fonctions sociales du système éducatif : assurer l'enseignement pour tous dans la continuité du service public (devoir de l'Etat associé à la fonction d'intégration), sélectionner les publics en fonction de leurs aptitudes aux études. Ces deux fonctions sont distinctes mais s'inscrivent dans une même logique fonctionnelle.

Pour la mise en évidence des faisceaux de tâches, nous avons procédé une analyse de discours et de quelques observations. Ces deux démarches sont complémentaires : Les acteurs ne disent pas ce qu'ils font mais l'observation à priori plus objectivante ne rend pas compte de leur expérience subjective. Quand les acteurs parlent de leur activité, ils se justifient, se valorisent et se plaignent. Les deux dernières attitudes ne sont que les deux versions d'une

[5] L. Demailly, 1993, distingue la forme scolaire-institutionnelle, la forme universitaire, la forme contractuelle et la forme interactive-réflexive.

même dynamique interactive propre au jeu professionnel[6]. Les formes et degrés de valorisation et de plainte jouent également un rôle dans la construction des faisceaux de tâches qui définissent les métiers ou les spécialités. Il ne s'agit pas simplement de discours mais en même temps d'actes de parole[7] qui ne sont pas sans efficace dans les interactions et peu à peu dans la construction plus ou moins durable de faisceaux d'attributions assignées ou rejetées par d'autres, conquises et éventuellement valorisées par soi.[8] L'écart entre les tâches assignées et les tâches réellement effectuées se creuse de cette manière. Les tâches et faisceaux de tâches assumés correspondent à des qualités. Les qualifications individuelles et les spécialités désignent cette relation de congruence entre la personne et son travail. Lorsque les entretiens sont réussis et selon le degré de consentement des acteurs aux valeurs professionnelles légitimées par leur hiérarchie, les acteurs se confient. Les récits de pratiques complètent la partie questionnaire de l'entretien, située à la fin de l'entrevue et les observations directes qui ont pu être réalisées.

Un certain nombre de qualités sont communes, non seulement aux trois populations étudiées mais à tous les enseignants. Il s'agit de la capacité à articuler de manière efficace la régulation normative et la transmission des connaissances ainsi que de sa forme limite : l'imposture. Il s'agit également de la capacité à s'inscrire dans un travail collectif, cette qualification étant selon nous plus spécifique des populations que nous avons retenues. Certaines qualités sont attachées aux situations de mobilité : formes simplifiées de l'activité, petits métiers, qualifications liées à l'intervention pédagogique limitée dans le temps. D'autres sont spécifiques aux postes décontextualisés occupés par les Pr.Ag et Pr.Ce à l'Université. Ce sont les spécialités liées aux fonctions de sélection, des qualifications techniques et pédagogiques. L'ensemble de l'analyse permet d'esquisser le paysage des faisceaux de tâches les plus courants, ce que nous faisons en conclusion.

---

[6] Dans *Men and their work* (1958), E.Hughes met en évidence ce processus de distinction professionnel. La plainte des professionnels (au sujet des usagers ou de leurs collègues) est caractéristique de tout groupe qui cherche à valoriser son positionnement.

[7] La notion d'agir communicationnel a été introduite par Habermas. Nous nous référons également aux actes de paroles analysés par Austin, 1979.

[8] Ces aspects seront analysés de manière systématique dans la troisième partie (chap.II sur les hiérarchies et la division du travail).

1 Des faisceaux de tâches communs à tous les enseignants

Ce sont des qualifications au sens d'une articulation satisfaisante entre le produit d'une formation et d'une expérience professionnelle déposées dans les personnes et ce qu'exigent les situations de travail.

A) L'aisance pédagogique

Nous désignons ainsi la capacité à exercer une autorité didactique. On sait que cette capacité dépend du contexte et des personnes. Elle apparaît dans les entretiens de ces enseignants complémentaires qui n'en demeurent pas moins enseignants à part entière. L'activité enseignante a fait l'objet de nombreuses analyses sur lesquelles nous ne revenons pas en détail[9]. Nous présentons ici des exemples de régulation didactique satisfaisante contenus dans les récits de pratiques et les observations dont nous disposons. L'enseignement est une activité située. L'activité en classe peut être appréhendée comme un processus, une improvisation certes préparée mais au cours de laquelle l'« opératif » l'emporte sur les objectifs à long terme. Il s'agit de faire face[10], de gérer le désordre[11], de décider dans l'incertitude[12]. La simplification des problèmes et l'utilisation de routines sont les moyens de l'enseignement ordinaire. L'exercice d'une autorité didactique implique que l'on effectue plusieurs tâches simultanément, que l'on partage son attention ou que l'on se maintienne dans la tâche des élèves, menacée potentiellement par les interactions entre eux. L' « overlapping », capacité à partager son attention et le « withitness », avoir les yeux dans le dos pour se maintenir au centre de l'activité de Kounin[13], sont les deux principales composantes, à la fois contradictoires et complémentaires de cette activité.

La capacité à exercer cette autorité didactique peut s'appuyer principalement sur la personne de l'enseignant porteuse d'un savoir ouvragé[14], dont est composé l'habitus professionnel[15] et/ou principalement sur les contenus et les méthodes. Cette distinction

---

[9] nous nous référons aux travaux de Tardif et Lessard (1999), synthèse dans laquelle figurent d'autres auteurs que nous avons retenus : Schön, Durand, Tochon, Kennedy.
[10] notion de " coping " P.Woods et autres auteurs britanniques et anglo-saxons de l'ethnographie de l'école.
[11] Tardif et Lessard, 1999.
[12] Perrenoud, 1995.
[13] Kounin 1970 cité par Durand 1996
[14] Kennedy, cité par Tardiff et Lessard op.cit. 1999
[15] Perrenoud, 1995, 2001.

formelle perd de son sens dans le cadre de l'activité elle même. Disons simplement que certaines façons d'enseigner s'appuient principalement sur la personne (l'imposture est un exemple), d'autres surtout sur des choses ou éléments réifiés de la communication pédagogique.

Les TZR (titulaires sur zone de remplacement) du secondaire visitent de nombreuses situations. Voici le récit d'une enseignante de lettre en lycée technique, débutante qui tire partie de la situation pour relire ses savoirs : malgré le choix d'un genre littéraire très contemporain, elle bataille en lycée technique pour l'appropriation d'une catégorie intellectuelle:

> *« Le lycée technique, c'est peut être moins satisfaisant par rapport au niveau que l'on peut avoir par rapport au contenu universitaire mais c'est très instructif et très exigeant en fait parce qu'on est obligé de s'interroger sur la situation de travail....rien ne va de soi. J'ai encore travaillé avec eux sur un texte, c'était de la science fiction, il y avait un astronef et donc il y avait des gens qui arrivaient sur la terre complètement rasée par l'astronef. Ils arrivent à la fin du texte, je leur demande quel est le genre du livre...il m'a fallu... « science fiction », ils ne trouvaient pas. Ils ont dit « c'est irréaliste », et bien oui , l'Europe détruite par un bombe nucléaire vous êtes sûr que c'est vraiment arrivé ? On est obligé de se poser des questions, de vraiment réfléchir. Le sens qu'ils prêtent aux mots,, n'est pas forcément le sens que nous on prête. ça va pas de soi. » (sec.3).*

Il s'agit d'une jeune enseignante, débutante qui « revisite »[16] ses apprentissages à la lumière d'une relation sérieuse avec ses élèves. De même ici, en mathématiques, dans un « collège difficile » [17], les enseignants soucieux des progrès de leurs élèves, usent de valorisation, sont prudents avec l'évaluation, surtout dans les disciplines très sélectives comme les mathématiques.

> *« J'essaye d'injecter le goût des mathématiques, réfléchir, raisonner, c'est ça le rôle des mathématiques. Il n'y a pas de classement. Donc bien sûr, tout le monde*

[16] expression consacrée en formation à l'IUFM. Journées anniversaires de l'IUFM, Paris, 1er et 2 décembre 1999, intervention de J.Y Rochex.

[17] La critique des catégories officielles (REP etc..) proposée dan le chap.I de cette partie, nous conduit à utiliser par défaut de précision cette expression neutre.

a une bonne note. J'essaye de leur montrer qu'ils peuvent réussir leur vie ». (sec.25)

Dans les écoles, certains remplaçants en fin de carrière font preuve d'une grande virtuosité, reconnue par l'inspection.

« Je n'accorde pas de temps spécifique à la discipline ; il faut qu'elle soit présente dans tout ce qu'on fait. » (élem.16). « jusqu'à présent, je n'ai pas eu de problèmes de discipline. Il ne faut pas crier, il faut persuader. Je ne mets pas les enfants en situation d'échec, je leur dis que c'est bien quand ils font quelque chose, je cherche à les valoriser. Avec l'expérience professionnelle, on apprend à repérer les enfants en difficultés. En tenir compte aide à faire la classe. Je prends beaucoup sur moi. » (élem.2)

La réputation de cette enseignante auprès de ces collègues et de l'inspection peut se résumer ainsi : *« quelle que soit la situation, ça marche ! On peut lui confier n'importe quelle classe, dans n'importe quel établissement »*[18].

La forme interactive domine l'enseignement des langues de certaines techniques, des langages informatiques. La notion d'interactivité est définie par le praticien lui-même dans son contexte. L'efficacité de l'enseignement repose ici sur la participation active des étudiants. Il s'agit d'une pratique consacrée dans l'enseignement des langues, parfois mise en échec par l'hétérogénéité des groupes ou leur passivité. Dans ce témoignage, les étudiants sont sélectionnés en fonction de leur parcours et de leur formation

« C'est une sorte de dialogue, de communication ; je transmets pas vraiment un savoir, j'essaie de le former et d'apprendre à apprendre aussi et ça, je trouve ça enrichissant pour eux comme pour moi. ça donne des situations très très... pour moi, très enrichissantes, très amusantes très intéressantes... » (sup.11).

[18] propos relevé à l'occasion d'une réunion de ZIL. (voir la présentation des méthodes de recueil du matériau, chap.I de cette 2ème partie)

L'efficacité repose sur le plaisir d'un enseignant qui expérimente une forme ludique de son activité. Un cercle vertueux du développement des qualités semble assurer les progrès des uns et des autres. Cette forme interactive est présente dans le secondaire, dans de nombreuses disciplines (jeux mathématiques, jeux économiques...)

Nous avons pu observer le travail réalisé par un enseignant de TSA (technologie des systèmes automatisés) sur un poste de TZR en lycée technique. L'organisation du travail est propre à la discipline enseignée. L'enseignement en situation et la contrainte du résultat modifie le rapport au savoir et à l'autorité de l'enseignant. Elle suffit souvent à assurer la régulation du groupe. Au niveau élémentaire elle n'est qu'un outil parmi d'autres. Pour être efficace, la mise en situation suppose que les élèves aient une capacité suffisante de concentration et le travail interactif nécessite un apprentissage préalable (laisser parler, écouter...). Il ne s'agit pas d'une solution en soi.

L'intérêt pour les contenus transmis est une des clés de l'autorité des enseignants. Voici l'exemple d'un récit de pratique par une enseignante en botanique.

« Je conçois ainsi mon métier d'enseignante, faire passer.. montrer qu'il existe au monde des sujets de recherche, des choses qu'on connaît pas, des choses qu'on connaît qui sont extrêmement variées,...et essayer de leur donner des clés pour qu'ils se disent : ah ça c'est intéressant...ça marche pas toujours, hein mais moi, c'est comme ça que je fais....cultiver la curiosité...(...l'enseignante mime alors des interactions en cours. On voit qu'elle les vit avec enthousiasme) *alors ça ! comment ça marche ?...et si on fait ça etc....pour vous prendre un exemple, on étudie les tiges, c'est pas palpitant les tiges...oui mais les tiges, avec ça on passe au tronc....alors qu'est ce qu'il y a entre les tiges et le tronc...comment on passe de là à là...et puis le tronc qu'est ce que c'est ? qu'est ce que c'est comme tissu ? heu...quel est l'intérêt pour la plante, l'intérêt pour l'homme, ...et puis après il y a des tiges qui sont souterraines, alors....les ...quel est l'intérêt pour une tige d'être souterraine, alors .... elles commencent à ressembler à des racines. Leur montrer que c'est divers, que c'est diversifié, que....qu'il y a des richesses, que la botanique qu'ils ont très peu appréhendée est une grande source de richesse pour l'homme économique et pour la connaissance générale et que bon.....voilà quoi. » (sup.2)*

L'enthousiasme qui caractérise ce témoignage est révélateur d'un goût pour une discipline *« j'ai adoré mes études. » (sup.2)* dit-elle plus loin. L'intensité et le caractère très agréable des contacts plus individualisés avec les étudiants auxquels nous avons assisté confirme le récit de cette pratique.

D'autres exemples de réussite s'appuyant sur l'intérêt pour les contenus ont été relevés en lycée ou en collège.

> *« Je voulais repartir dans l'industrie mais non, j'aime enseigner, quoi, je suis passionné...quand les élèves arrivent ils sont tout frais, ils n'ont jamais vu de technologie, on peut leur apporter de bonnes choses » (sec.8)*

Dans ce cas également, l'enseignant transmets sa propre motivation. Les enseignants qui font preuve d'aisance pédagogique disent tous à un moment de l'entretien qu'ils « aiment enseigner », certains parlent de passion et expliquent ainsi le choix pour un métier modestement rémunéré, quel que soit l'âge, le sexe et la discipline. Ils sont tous devenus enseignants en réussissant les concours d'entrée. Ils font état d'une scolarité heureuse même s'il ne s'agit pas d'un parcours d'excellence.

B) La maîtrise du rôle : de l'acteur à l'imposteur

L'improvisation fait partie du métier d'enseignant. Elle peut devenir dans le cadre du remplacement de durée limitée la seule forme d'exercice. Tant que celle-ci s'appuie sur une expérience professionnelle renouvelée et nourrie de recherche, il s'agit d'une forme de dextérité pédagogique[19]. L'idée de connaissance ouvragée[20] traduit celle d'une incorporation des savoirs dans la personne et le travail lui-même. C'est l'habitus professionnel qui opère, l'expérience professionnelle s'est dissoute dans la personne de l'enseignant, y compris dans ses dimensions symboliques et affectives.

---

[19] voir le *2* de cette partie.

[20] c'est l'idée de « working knowledge », formule proposée par Kennedy, 1983 qui désigne une forme de connaissance produite par le travail.

Si ce renouvellement et ces retours réflexifs font défaut, l'improvisation peut se réduire à ce que les inspecteurs appellent « l'occupationnel » ou « la poudre aux yeux ». Dans le cadre d'une intervention très limitée cette pratique peut néanmoins avoir sa raison d'être.

> *« Parfois tous les cours sont improvisés ; l'improvisation, c'est le métier. On demande ce qu'ils ont fait. On fait des révisions, un point de conversation, ça fait partie du sport. C'est pas ce qui me traumatisait le plus. » (sec.22)*

Lorsque l'improvisation se substitue à toute forme de préparation et d'enrichissement elle peut se traduire par une gesticulation dépourvue de sens. Nous avons pu assister à deux matinées de remplacement dans une école où dominaient des formes d'occupation sans intérêt pour les élèves[21]. On se rapproche ici de l' « ergonomie » présentée par P. Woods[22] comme une stratégie de survie. Quand le masque de l'imposture ne suffit plus, c'est la fuite. L'attitude parfois entachée de cynisme des enseignants de la brigade dans les collèges et lycées se heurte du reste au jugement des autres catégories de personnel.

> *« Une fois le chef d'établissement ne voulait pas me payer mes indemnités....je ne les méritais pas. Une autre fois, en ZEP, on m'a également refusé mes indemnités parce que j'avais pris un congé, dans un établissement de fous, en ZEP, en Mai, Juin. » (sec.22).*

On sait que la frontière entre la compétence et l'imposture n'est pas toujours clairement établie et que « les institutions tranchent dans le flou du social »[23] comme les catégories reconnues. L'imposture est proche de l'art du bonimenteur qui se confond souvent avec certaines qualités de l'artiste de théâtre[24] dont le talent ne peut s'exprimer que de manière très imparfaite lors d'une prestation à la demi-journée.

---

[21] Il s'agissait de collecter l'argent pour le café des enseignants et de fabriquer des petits gâteaux qui devaient être vendus à la sortie de l'établissement. L'activité aurait pu être éducative mais à aucun moment elle n'a été exploitée. Il s'agissait de juxtaposer des activités pour occuper deux ou trois groupes d'élèves.

[22] P. Woods, 1977, « Teaching for survival » in P. Woods & M. Hammersley eds *School Experience, Exploration in the sociology of Education.* London, Croom, Helm.

[23] P. Bourdieu.

[24] la conception de l'enseignant artiste est présentée par R. Bourdoncle, 1991, 1993.

« J'arrive avec une bouteille d'eau, ça suffit (une bouteille d'eau parce que je parle beaucoup). C'est différent si on est en brigade, notamment pour les brigades - stages. Je raconte des histoires, c'est un peu du théâtre. La parole est une des choses les plus importantes, l'outil le plus merveilleux d'emprise sur le monde. » (élem.3)

Dans les écoles ce sont surtout les inspecteurs qui évoquent cet aspect peu valorisant : *« l'univers du bac à sable... » (I.1)*[25] expliquerait le choix que certains font du remplacement en maternelle. Il ne s'agit pas toujours de personnes mais éventuellement d'un moment de l'année ou d'une mission particulière. Presque tous les enseignants peuvent à certaines occasions « faire semblant d'enseigner », comme le neveu de Rameau du roman de Diderot dans ses leçons d'accompagnement au clavecin[26]. Les titulaires mobiles de l'école élémentaire en parlent eux-mêmes : « *une comptine par ci, une chansonnette par là » (élem.1-bis).*

La réduction des interventions à une présence plus ou moins efficace du point de vue de l'encadrement caractérise certains enseignants en mobilité. Parmi eux, certains disent aimer leur travail (ou simplement leur rôle), d'autres admettent qu'ils auraient choisi un autre métier s'ils avaient pu le faire.

« Je me suis toujours intéressé à la grammaire. Il n'y avait pas beaucoup d'autres débouchés. L'enseignement ne m'a jamais enthousiasmé. C'est un métier peu gratifiant. On est obligé de fréquenter des gens qu'on éviterait dans la vie ordinaire : vous avez passé le CAPES ou l'AGREG, vous vous retrouvez gardien de ZOO, ça sent l'arnaque. C'est un métier déstabilisant et peu gratifiant. Les seuls moments gratifiants : quand parfois dans la rue, un ancien élève vous court après.... Si c'était à refaire je ne ferais pas ça. » (sec.22)

L'aisance pédagogique qui peut confiner à la virtuosité ou à l'imposture selon les cas, provient des diverses formes de socialisation qui ont produit l'aptitude à l'improvisation. Lorsque cette socialisation est réussie, les enseignants parlent du « plaisir de faire ce métier,

[25] voir présentation des entretiens avec les inspecteurs, chap.I 2ème partie.
[26] D.Diderot, *Le neveu de Rameau*, La pléiade (Gallimard 1951) p.417-419

d'une sécurité émotionnelle acquise face aux élèves, du sentiment d'être à sa place, de la confiance dans les capacités propres à affronter des problèmes et à pouvoir les régler »[27]. Parmi les témoignages recueillis certains attestent de ces qualités.

Parmi les qualifications partagées par différentes catégories d'enseignant et appréciées, le travail collectif occupe une place centrale. Ces pratiques se développent dans les situations classiques d'enseignement. Il reste cependant insuffisant, souvent réservé aux situations difficiles ou aux élèves en difficulté, propres à certaines disciplines ou à certains établissements. Les résistances au travail collectif tiennent aux spécificités d'une expérience professionnelle longtemps marquée par son caractère solitaire. Lors de nos entretiens et de nos observations nous avons pu relever une disposition spécifique aux enseignants complémentaires, à s'inscrire dans des logiques de coopération et à se situer dans le cadre d'un travail coordonné ou distribué. Cette disposition est liée à la nature même des postes occupés et à l'organisation du travail interstitiel.

C) Coopération, capacité à s'inscrire dans le cadre d'un travail distribué ou coordonné

Le travail collectif sous ses multiples formes (travail d'équipe, travail inter ou trans disciplinaire, décloisonnement) est une des principales recommandations faites aux enseignants. Le renouvellement régulier de ces orientations souligne les réticences qui perdurent malgré les évolutions récentes à l'intérieur de groupes professionnels dont la culture est marquée par l'individualisme.[28] Nous avons pu repérer trois formes principales de travail supposant l'implication de deux ou plusieurs enseignants. Elles sont fondées sur un accord mais n'implique pas nécessairement la présence conjointe des personnes. Les formes les moins organisées (coopération et coordination) se développent spontanément, la distribution du travail est une forme de division du travail.

---

[27] Tardif et Lessard, 1999.

[28] cet individualisme n'est pas à prendre, nous l'avons déjà dit comme un jugement mais comme un trait culturel mis en évidence par les études sociologiques (Hirschhorn, 1993)

1) ***Coopération entre plusieurs enseignants***

Les espaces de travail sont les lieux de confrontation et de concurrence. Ils sont également le lieu d'échanges autour du travail qui peuvent se traduire par diverses formes de coopération. Nous entendons par là le partage du travail et sa réalisation en présence de plusieurs personnes qui s'entre-aident. A tous les niveaux du système éducatif, les enseignants complémentaires valorisent pour certains d'entre eux cet aspect du travail. Ils sont amenés plus que d'autres à entrer dans les classes des collègues, notamment en début d'année lorsqu'il n'y a pas de mission.

> *« ..l'an passé, en l'absence de remplacement, je pouvais me rendre utile auprès des écoles qui avaient éventuellement besoin de moi. C'est fréquemment le cas en début d'année, certains collègues craquent au moment de la rentrée, surtout lorsqu'ils sont nouvellement nommés, ou ont besoin d'être aidés. » (élem.1-bis)*
> *«On est demandeur de travail en équipe. Les autres enseignants nous aident assez spontanément mais le travail en équipe se réduit à ce qui est obligatoire, ne part pas d'un désir. On travaille en équipe, on innove, dans les écoles quand les enfants sont en difficulté. Uniquement dans ces cas là. Je regrette de n'avoir jamais travaillé dans une école Freinet. » (élem.3-bis)*

La plupart des enseignants des écoles que nous avons rencontrés soulignent la source majeure de difficulté du travail à plusieurs : la peur du jugement. Le fait de circuler entre les classes et les établissements s'accompagne d'une relativisation de cette crainte. On rencontre tous plus ou moins les mêmes difficultés, on apprend à être modeste, à ne pas juger et à ne pas craindre le jugement professionnel. On apprécie les rapports entre adultes dans un univers ou la plupart des situations sont des situations de confrontation entre adultes et plus jeunes.

> *« On est moins sensibles que les autres au regard extérieur sur le travail qui s'effectue en classe, on est moins susceptible. On fait parfois trois postes dans la même journée, alors on apprend la modestie...on explique aux instituteurs en poste : « on n'est pas là pour juger votre pédagogie ». Je prends garde de ne pas*

observer le travail en cours...personnellement ça ne me gêne pas d'avoir quelqu'un dans ma classe. » (élem.1-bis).

En réalité la relativisation de la crainte du jugement professionnel tient également au fait que les situations d'intervention limitée permettent de justifier facilement les difficultés: on vient d'arriver, on ne peut tout régler en même temps.

Dans les lycées et collèges, les postes de TZR n'interdisent pas le travail collectif. Lorsqu'un jeune TZR remplace un enseignant défaillant, c'est l'occasion de redonner du souffle à "l'équipe pédagogique". Ces enseignants provisoires peuvent être nommés professeur principal d'une classe et s'impliquent parfois dans la vie scolaire et l'animation de l'établissement.

« Je fais des heures de soutien qui me permettent de voir d'autres élèves, de travailler avec d'autres professeurs...et je fais un club théâtre, ...l'année dernière c'est une aide éducatrice qui avait lancé l'idée, on s'y était mises toutes les deux et puis cette année je le fais tout seule...c'est un élément d'intégration supplémentaire, d'implication. » (sec.1)

Ces formes de coopération sont compromises lorsque les TZR sont des pièces rapportées :

« J'arrive ici, une nouvelle bande de professeurs en début d'année, donc je me suis retrouvé avec de nouvelles têtes quoi, un peu à débuter avec eux et donc, le contact a été facile, on a pu tout de suite se lancer dans des choses ensemble...par contre quand j'étais du côté du collège avec beaucoup de professeurs qui étaient là depuis des années, beaucoup ne faisaient pas de travail en équipe et puis se connaissaient entre eux .. ; et nous, on faisaient un peu « pièces rapportées ». » (sec.7).

Dans certaines disciplines (l'éducation Physique, dans cet exemple) le travail collectif fait partie de la culture professionnelle et la position ou le statut des enseignants est alors secondaire. Les *« projets dépassent la particularité des statuts, c'est un projet collectif. » (sec.10)*

A l'Université, le travail collectif est évoqué, notamment dans la préparation de l'enseignement de certaines disciplines de service comme l'informatique. Il fait défaut dans

certains cas. Les Pr.Ag et Pr.Ce chargés de TD n'ont pas toujours les éléments du cours magistral correspondant :

> *« En première année, je ne veux plus participer aux TD parce que les objectifs ne sont pas clairs...je fais rien de bien. Les étudiants sont noyés parce que j'ai du mal à voir les lignes directrices...faute d'informations, je peux pas avancer à l'aveugle. » (sup.14).*

En conclusion on peut dire que la coopération pédagogique suppose des dispositions dont le développement est facilité par le partage des contenus et des méthodes. La peur du jugement professionnel est le principal obstacle à cette coopération. Cette crainte s'efface lorsque le travail est préparé en commun. Cette préparation commune est facilitée par le développement des échanges autour du travail, des outils de travail et par la mobilité des personnes mais la nature de ces outils diffère selon le type d'enseignement, la discipline et le positionnement social des enseignants. Lorsque l'on passe des choses aux mots, on retrouve les formes de familiarités qui rappellent les analyses classiques de l'espace social et du rapport entre les dispositions et les positions[29]. La capacité à supporter le jugement professionnel apparaît alors comme une compétence socialement différenciée, liée aux formes de domination sociales mais surtout culturelles[30].

Les positionnements marginaux étudiés ici montrent comment certains obstacles au travail collectif peuvent être levés. La circulation des remplaçants est favorable aux échanges et à la mise en perspective des effets de domination. Elle permet d'amorcer une mise en commun de savoirs et le processus engagé peut être considéré comme une forme de réappropriation et d'autonomisation culturelle[31].

Pour les enseignants du second degré à l'Université, cette crainte du jugement professionnel disparaît en ce qui concerne l'enseignement qui ne fait l'objet d'aucun contrôle direct. Le travail de coopération peut se développer au niveau de la préparation des enseignements mais tout investissement de ce type est coûteux par rapport au temps que réclame la recherche. Il est peu valorisé. Les cours sont publics, ouverts mais il est rare que les collègues y assistent ou qu'un cours soit conjointement mené par plusieurs enseignants. La

---

[29] P. Bourdieu, 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
[30] La domination culturelle ne se décalque pas sur la domination sociale. J.C Passeron, C. Grignon, 1989.
[31] voir 3ème partie.

coopération (associée à une rude concurrence) se développe d'avantage dans les centres de recherche.

2) Coordination du travail.

Cette forme de travail collectif n'est pas nécessairement organisée. Elle correspond à une aptitude : la capacité à tenir compte de l'activité des autres. Elle n'implique pas nécessairement la co-présence des intéressés mais suppose qu'ils aient une vision étendue des tâches à réaliser.

Les postes de décharge de maître formateur permettent de stabiliser certaines formes de coordination du travail , le travail en couple a déjà été évoqué, les acteurs parlent de symbiose ou d'alchimie pour désigner l'ensemble des échanges informels qui assurent cette forme de coordination. La coordination du travail dans les écoles se développe lorsque l'on prend au sérieux la construction de projets d'établissement. Dans les établissements spécialisés elle fait partie du fonctionnement ordinaire. Nous avons pu observer ce fonctionnement et l'intervention coordonnée des diverses catégories de personnel (enseignant, éducateurs, psychologues) auprès d'enfants en grande difficulté sociale.

Dans les collèges et lycées, les TZR participent aux projets collectifs d'action éducative (PAE) ou au projet d'établissement qui nécessite une coordination des interventions.

Cette forme relativement peu organisée de travail collectif se développe spontanément dans les espaces peu régulés de l'enseignement universitaire. Les Pr.Ag et Pr.Ce jouent un rôle central dans ce processus de coordination, notamment lorsqu'ils ont explicitement en charge les tâches de coordination pédagogique, signalées dans de nombreux témoignages. Il peuvent être chargés de l'organisation d'un service de langue, de salles informatiques ou de l'organisation des enseignements dans le cadre d'une formation précise. Il est fréquent que ces tâches de coordination soient une condition nécessaire à l'existence même de la fonction qui leur a été confiée[32]. Certains Pr.Ag Pr.Ce valorisent cette qualification, d'autres considèrent ces tâches comme disqualifiantes par rapport à la délimitation initiale de leurs attributions.

---

[32] l'absence de définition précise des attributions des Pr.Ag et Pr.Ce, associée à une responsabilisation accrue (vous gérez vous-mêmes cette formation) illustre le mouvement général de brouillage de l'opposition traditionnelle entre salariés et indépendants. Ces formes de responsabilisation accrue se développent dans tous les secteurs d'activité depuis une dizaine d'années à travers les statuts hybrides et les postes satellisés ou externalisés dans les entreprises.

3) Distribution du travail : prendre en charge une discipline ou un type d'activité

Il ne s'agit pas de travail collectif au sens des deux formes précédentes mais d'une forme de division du travail supposant la capacité à se situer par rapport aux autres et à restreindre les tâches à ce qui est fonctionnel pour l'ensemble tout en s'intéressant au résultat final du travail. C'est une qualification sociale et qui participe à la construction de la qualification de l'organisation.

Les postes de TM des écoles permettent d'exercer une spécialité disciplinaire, notamment les disciplines artistiques souvent délaissées à partir du cycle 2 des apprentissages fondamentaux. Sur les postes de décharge de maître formateur également, il existe une répartition du travail dont nous étudierons les conséquences plus loin..

> *« Je trouve qu'un remplaçant idéal, c'est un remplaçant qui puisse se consacrer entièrement à sa matière, à sa discipline et qui puisse en faire profiter les enfants. Un musicien par exemple,(élem.10). » « j'ai toujours fait les Arts Plastiques parce que ça les enquiquinait, ils n'aimaient pas ça »..., j'y trouvais mon compte. je faisais l'EPS aussi, j'aimais beaucoup ça, je faisais du judo. » (élem.17)*

La prise en charge de certains enseignements à l'Université s'inscrit également dans cette logique. *« J'ai récupéré les enseignements de biologie végétale parce que personne ne voulait les faire...c'est un secteur qui me plaît* (explication du goût pour cette discipline). *J'essaye de rendre la discipline attrayante. » (sup.2)*

La distribution apparemment horizontale du travail masque la plupart du temps des formes de hiérarchisation que nous étudierons plus en détail dans la troisième partie. La capacité à se situer dans le cadre d'un travail distribué est une qualification requise dans toute forme d'organisation efficace du travail. Elle suppose de rompre avec une répartition classique des tâches, segmentées, cloisonnées, source de dysfonctionnements et de déperdition inutile d'énergie. Sur les postes décontextualisés du système éducatif se développent de manière plus ou moins organisée ou informelle des formes variées de travail partagé, coordonné et distribué qui sont susceptibles de répondre aux difficultés propres à certaines situations.

L'aisance pédagogique et l'imposture sont présentes dans toutes les situations d'enseignement. Le travail collectif est moins répandu. Les enseignants complémentaires exercent des fonctions interstitielles, pour certains associées à une mobilité importante. Ils présentent des dispositions pour le travail collectif ou sont amenés à les développer du fait de leur situation de travail. La demande de travail collectif fait partie de leurs attentes[33].

Certaines spécialités ou qualifications sont spécifiques aux situations de mobilité. Elles concernent tout particulièrement les titulaires mobiles des écoles et les remplaçants titulaires des lycées et collèges.

2 Des faisceaux de tâches spécifiques aux situations de mobilité

Ces situations sont propices au développement de petits métiers, formes simplifiées d'une activité complexe et de qualifications plus étoffées fort utiles dans la gestion d'une relation pédagogique à durée limitée.

A) Petits métiers, formes simplifiées de l'activité

Ce sont des spécialités au sens que l'on donne à ce terme en sociologie du travail. Le faisceau de tâches est plus restreint, l'habileté se développe autour d'une fonction limitée.

1) Les dépanneurs du système éducatif

L'idée importante est ici celle d'urgence. Le service public doit en principe fonctionner en continu, y compris dans les premiers cycles de l'Université quand on a du mal à prévoir les besoins d'encadrement d'une année sur l'autre. Ces catégories d'urgence et de dépannage sont utilisées par les remplaçants :

> *« ...avant on était accueilli un peu comme des messies, on était très bien reçu, je trouve, parce que on venait vraiment rendre un service, dépanner quelque chose qui ne marchait pas. Aujourd'hui, c'est plus le cas, hein...., on arrive, c'est normal, quoi !..... » (sec.14) « En général Madame la Directrice reçoit un coup de téléphone de la secrétaire de l'Inspecteur ; on me dit : « c'est là ! ».. Je prends mon vélo, j'ai quelques minutes pour me préparer à la situation. » (1-bis).*

[33] II de cette partie.

Cette fonction peut être valorisée au point d'être considérée plus avantageuse que la fonction traditionnelle de l'enseignant. Le remplacement est associé à un mandat qui est d'assurer la continuité du service public d'éducation. Il est valorisé par rapport à l'exercice ordinaire du métier considéré par certains comme moins utile.

2) Les enseignants butineurs et colporteurs

Ces catégories de « butineur » et de « colporteur » sont proposées par ceux qui créent, utilisent et font circuler de petits outils pédagogiques. On trouve des expressions voisines dans les brochures proposées par l'Inspection académique dans le but de faciliter le tuilage[34]. Dans les témoignages recueillis par l'inspection, l'expression « instituteurs ambulants » revient plusieurs fois.

> *« On peut parler de « butinage » ; on est un peu les VRP de l'Education Nationale....entre nous il existe une certaine complicité, des échanges d'outils, de matériau...on a tissé des liens durables ». (élem.6) « Dans ma voiture, j'ai trois ou quatre casiers en plastique dans lesquels j'ai mis tous mes classeurs en fonction de chaque niveau, des fiches que j'élabore moi-même je travaille par ordinateur, des choses que je prends à droite, à gauche, lors des remplacements » (élem.5).*

Le butinage peut être considéré comme une licence, au sens que Hughes[35] donne à ce terme.Il désigne une liberté qui autorise l'enseignant à se comporter différemment de ses collègues. Malgré l'invitation renouvelée au travail en équipe les enseignants gardent souvent secret ce qui fait leur réussite, même temporaire. Ce sont les ficelles du métier et elles font l'objet d'un partage limité. Par rapport à cette « norme professionnelle », les remplaçants, notamment dans les écoles, dérangent les habitudes et se permettent de découvrir et de faire circuler les outils pédagogiques. Les butineurs-colporteurs tendent à établir un mandat[36] qui consiste à favoriser la circulation de l'information. Les « savoirs secrets » éventuellement coupables d'un groupe professionnel sont appropriés par ceux qui sont en marge du groupe et qui tendent à inverser l'ordre professionnel : il faut que ces savoirs circulent.

---

[34] « Je suis remplacé », Textes et pratiques, B.D n°10, oct-nov.1994 à voir en annexe.
[35] Hughes, 1958, dans Chapoulie, 1996.
[36] Hughes, ibid.

« *Je fais toujours un peu d'espionnage quand je trouve des fichiers intéressants dans les autres classes, je leur ramène* (aux institutrices de l'école de rattachement). *Je fais ça systématiquement quand j'arrive dans une classe, tout ce qui est intéressant, je le prends. Le premier soir, je prends et je regarde, les fichiers de lecture, fichiers de tout...quand les armoires sont ouvertes, parce que des fois, avant de partir, on ferme tout...*(rires...) *Et je les rapporte à « mes copines de l'école de rattachement », là, elles sont contentes. Là, j'y suis retourné Samedi matin, pour donner un coup de main puisque j'étais libre et c'est la première chose qu'elles m'ont dite : « Alors qu'est ce que tu as trouvé ? » ...mais...j'avais rien trouvé de bien...Mais elles, elles avaient bossé, elles m'ont montré ce qu'elles ont fait : « on a fait ça en lecture et tout, c'est super... ». C'est rigolo. On partage.» (élem.14).*

Les remplaçants ne sont pas installés dans un établissement. Ils accumulent ou construisent des outils qu'ils conservent chez eux et transportent dans leur situation de travail mobile. On se rapproche de l'image d'un travailleur semi-indépendant, disposant de ses propres outils et de qualités qui circulent avec lui. Cette circulation pose la question des échanges d'expérience et de matériel professionnel dans un univers encore marqué par le caractère solitaire de cette expérience.

« *Je suis favorable aux échanges de matériel, d'outils. Il y a eu , à un moment donné, « la mallette du remplaçant». Je ne m'en suis jamais servi. J'aime parler, échanger, effectuer un travail en commun. Les autres sont souvent demandeurs. Une directrice m'a dit : « on ronronne ici ; c'est bien ce que tu as.. » (élem.6). « J'aime aller au travail avec mes propres outils. J'avais un oncle ouvrier qui allait au travail avec ses propres outils. Ces outils, je les construis moi même. » (élem.7).*

La comparaison avec d'autres formes d'activité est courante et rappelle différentes définitions qui ont pu être données de l'activité enseignante. Les enseignants butineurs et

colporteurs ont une conception particulière de leur métier. Celle-ci se rapproche de petits activités semi-indépendantes, dans le sens où elles sont interstitielles, caractérisées par une sorte de licence subversive et la maîtrise d'outils conçus et entretenus par l'artisan lui même.

3) Les spécialistes de l'autorité

Cette spécialité est le fruit d'une dissociation et d'une simplification à l'intérieur d'une activité complexe qui suppose en principe l'articulation de la transmission de connaissances avec la régulation normative. Les enseignants complémentaires se trouvent fréquemment confrontés à la nécessité de redéfinir ou de maintenir la définition d'une situation donnée. Nous avons apprécié la manière d'aborder une des questions tabou du métier d'enseignant : *« la première heure ils vous testent, la deuxième ils vous tuent. » (élem.3).* Présenté ici comme une nécessité, le maintien ou la restauration de l'ordre ne fait pas systématiquement l'objet d'euphémismes. Les remplaçants doivent savoir prendre des élèves en main, pour une durée limitée.

La reconnaissance professionnelle entretient un rapport complexe avec la relation d'enseignement. Malgré la relativisation de l'autorité statutaire, la reconnaissance de la fonction de remplacement joue un rôle important dans la façon dont l'enseignant légitime son autorité.

« C'est très difficile de leur faire admettre que c'est nous le prof. » (sec.14).

« C'est toujours plus dur pour le remplaçant» (sec. 14).

L'autorité est indissociable de la relation pédagogique, de son cadre moral et affectif. Avec les enseignants stables dont le statut est clairement reconnu, cette relation se développe sous la forme d'un engagement qui construit peu à peu le style de l'enseignant et sa réputation. Si la dimension statutaire de l'autorité ne légitime plus à elle seule une forme de domination depuis longtemps dévoilée, elle est néanmoins présentée, dans les discours des personnels mobiles, comme un élément central qui fait défaut ou au contraire qui permet une redéfinition de la relation d'enseignement. Les deux perceptions sont parfois conjointement présentes dans certains témoignages. Dans le premier cas, on est en attente d'une reconnaissance ou d'une position meilleure qui permettra enfin de s'appuyer sur autre chose que les ressources propres.

« ... ça se traduit par « de toute façon vous n'allez pas rester », c'est pas gênant à 100% dans le travail mais au niveau du moral, je sais pas si vous imaginez un élève qui vous aime pas trop et qui vous dit « de toutes façons en juin vous partez, je m'en fous ! », c'est vrai que quelque part je me dis tant mieux, « je te vois plus non plus ! » pour le moral c'est pas très rigolo » (sec.4).

A l'inverse, certains remplaçants parviennent à affirmer leur position devant les élèves et ceci de deux manières. Soit ils mettent en œuvre un difficile travail de conquête de la classe *« on sait que ce sera long...il faut beaucoup de temps pour qu'ils comprennent que c'est nous le prof. » (sec.22),* soit ils semblent le faire « naturellement » en s'appuyant exclusivement sur des qualités personnelles. On peut alors observer certaines qualités à l'œuvre ou bien admettre qu'il s'agit de la « magie de l'autorité charismatique » :

« Je saurais pas décrire de l'extérieur, faudrait à la limite voir, être là. Parce que moi, je sais pas, j'arrive là dedans, ça dépend vraiment des gamins dans la classe.. » (sec.14) «..je vais dire peut être que je suis un prof d'humeur...je suis incapable de préparer quelque chose tant que je n'ai pas vu les élèves...à la limite, c'est eux qui m'apprennent ». (sec.9)

Les observations ne livrent pas toujours immédiatement d'explication en termes de savoir-faire pédagogique[37]. Les qualités personnelles des enseignants constituent la principale et parfois la seule source d'autorité. Dans un contexte que l'on peut définir, comme le fait J.L Derouet (1992) d'univers complexe de justification, cette dimension charismatique apparaît de plus en plus comme l'unique recours pour exercer une autorité didactique. Cette dimension est délicate à analyser dans la mesure où elle est fragile et difficile à objectiver. La situation du « remplacement au pied levé »[38] peut être considérée comme une sorte de laboratoire où l'on observe cette capacité à jouer sur tous les registres disponibles d'une identité multiple, résultat de formes diverses de socialisation, professionnelle ou non. B.Lahire (1998) souligne à ce

[37] On retrouve dans cet exemple les raisons souvent invoquées dans le passé, de l'impossible explication de la compétence de l'enseignant dans le secondaire. Il s'agit de l'explication en terme de don présente dans une grande partie de la littérature sur ce sujet et dont J.M Chapoulie, 1979, a rendu compte.

[38] Nous faisons référence ici aux observations directes réalisées dans deux collèges de l'Académie de Lille. (voir encadré)

sujet l'importance du rapport entre le contexte et les diverses facettes de l'habitus et ouvre selon nous des perspectives quant à l'analyse des moyens de gérer les sentiments indissociables de la relation pédagogique. De ce point de vue, la mobilité entre les établissements et les situations de travail contribue au développement d'une « flexibilité identitaire » Demailly (1994)[39]. Lors de nos observations, nous avons cherché à comprendre les causes de la réussite ou de l'échec relatif dans la mise en place d'une autorité didactique. La séquence I *(O.D I)* illustre le recours au charisme comme principale ressource de l'autorité. La séquence IV *(O.D IV)*montre comment on peut recourir aux divers registres de son identité pour répondre aux provocations des élèves (déni, humour, changement de ton, renversement des rôles, valorisation, accusation publique), dans une situation potentiellement chaotique. Dans la séquence II *(O.D II)*, l'incapacité à convoquer une dimension adaptée de l'habitus cantonne l'enseignant dans un rôle figé perçu par les élèves comme un carcan interdisant toute relation. L'enseignant est en quelque sorte perçu comme une marionnette et non comme une personne.

L'exercice de l'autorité en situation de remplacement nécessite des qualités permettant d'apprécier le risque, de comprendre les normes et les routines en place et permettant une entrée brutale et répétée dans le rôle professionnel.

En l'absence de tuilage, notamment dans le secondaire lorsque l'absence cache une défaillance, le remplacement est une véritable épreuve et comporte de nombreux risques. Il faut imposer immédiatement le maintien d'une situation dérégulée par l'absence du maître titulaire.

> *« ... alors quand on remplace quelqu'un qui a eu des problèmes alors c'est encore plus difficile...ils peuvent avoir deux attitudes les élèves....à l'encontre d'un remplaçant* (sorte de théorie générale ?). *Si ça se passait mal, ils peuvent très bien en avoir marre de ne rien faire ah, ils se disent : « on va pouvoir travailler peut être »...deuxième attitude : ils peuvent se dire ah, « ben on va continuer, on en a fait craquer un, on va en faire craquer un deuxième », donc en fait ça dépend du secteur, en ce moment, je remplace quelqu'un qui avait beaucoup de problèmes, qui frappait les élèves...là, ils pouvaient tout faire : manger, boire, se*

[39] il s'agissait surtout dans cette étude d'une flexibilité facilitant le travail de coopération entre les enseignants et des enseignants avec d'autres catégories professionnelles. Nous pensons que l'idée de « flexibilité identitaire » peut avantageusement désigner la souplesse avec laquelle un enseignant gère les relations avec ses élèves.

déplacer...et donc moi, je veux pas que ça continue ....donc, je souffre, en ce moment. » (sec.15)

Une spécialité du remplacement et notamment du remplacement court consiste, dans une situation d'urgence, à essayer de gagner du temps pour comprendre le fonctionnement habituel de la journée, les routines dont on n'a pas été informé[40].

« Tout se joue au moment de l'arrivée en classe. Il ne faut surtout pas poser de questions aux élèves, il faut immédiatement faire acte d'autorité : « faites cet exercice de lecture », même s'ils n'en sont pas là, on peut bluffer un peu. Moi je donne tout de suite un travail à faire, ça me donne le temps de m'installer, de regarder le cahier de texte, de faire l'appel, de commencer à repérer le nom des élèves. » (élem.1 bis) .

La prise de rôle suppose une observation de la situation et une lecture rapide des normes qui la structurent. Elle doit se traduire par un engagement immédiat, l'imposition d'un travail qui est une expression de soi, par exemple.

« Lorsque j'arrive je mets très vite les enfants au boulot, après m'être présentée. Je leur propose tout de suite quelque chose de tout prêt qui vient de moi. Je me présente ainsi : « la maîtresse c'est moi ! » et c'est tout, « c'est moi le chef. » (élem.3bis)

La façon de se présenter est très importante : on donne son prénom ou au contraire Monsieur Untel. Tout dépend des habitudes de l'établissement. L'usage du prénom est plus fréquent dans les écoles maternelles. Les ressources sur lesquelles s'appuient les remplaçants pour fonder cette autorité immédiate sont souvent des qualités différentielles qui procurent un « rendement marginal »: ne pas adhérer aux injonctions de l'institution contenues dans la définition des droits et devoirs associés aux qualifications certifiées, être un homme dans un

[40] H.Mehan, 1974, a étudié ces routines scolaires et les situations de suppléance où elles sont perturbées. « Accomplishing Classroom lessons », in *Language Use and School Performance,* A .Cicourel, et al., p. 76-148, New York, Academic Press.

milieu féminin, être reposé après une période sans mission, être à distance d'une situation que l'on sait temporaire.

Certains remplaçants des écoles ont conscience d'utiliser la différence de sexe comme un moyen d'imposer facilement, notamment en maternelle où les enfants sont confiés la plupart du temps aux femmes. Il s'agit d'une des explications de la sur représentation des hommes sur ces postes. On met à profit une qualité disponible, sans coût en formation.

> *« Il ne s'agit pas du même défit en maternelle et en primaire. Les petits ont plutôt peur des hommes » (élem.1* et autres entretiens avec des TM hommes*)*

La moindre fatigue de ceux qui jouissent de périodes sans mission ou sans élèves assure au remplaçant une réserve d'énergie appréciable, indispensable dans certains cas. Le remplaçant peut sauver une situation déstabilisée par la défaillance de l'enseignant remplacé. Il a dans ce cas le beau rôle et s'appuie sur l'échec en cours avant son arrivée, pour marquer la différence, proposer autre chose, en évitant les risques que comporte un engagement à l'année.

> *« Très souvent on remplace des déprimés. Les élèves en abusent mais ont l'impression de ne pas en avoir pour leur argent. Ils sont contents de travailler avec nous. C'est le retour de l'autorité dans le chaos, une autorité désirée. On apporte un différentiel d'autorité et de relation pédagogique » (sec.22)*

Le caractère limité de la mission est en soi une protection. Le risque est réduit par la certitude que l'on n'est pas piégé dans une situation sans issue, à l'inverse de certains collègues poussés dans les stratégies de survie les plus désespérées. Ces situations sont propices à l'exercice de l'autorité charismatique qui devient l'unique ressource parfois dans les situations de déviance scolaire.

Dans le cadre des interventions de courte durée l'autorité est assez dissociée de la transmission des connaissances. Certains remplaçants disent se consacrer au maintien de la discipline pendant la plus grande partie de leur remplacement. Les spécialistes de l'autorité exploitent souvent une différence qui repose sur plusieurs types de ressources et une simplification de l'activité. Il ne s'agit pas de formes simples mais davantage du résultat d'une dissociation des difficultés de cette activité reconnue pour sa complexité. Ce sont des spécialisations qui peuvent déboucher sur des habiletés très appréciables dans diverses situations.

B) Les qualifications de l'intervention limitée

Ces faisceaux sont plus étoffés et correspondent à des missions délicates. Le remplacement nécessite une gestion du pouvoir, du contenu et de la relation pédagogique, dans un cadre temporel limité. L'idée de projet prend alors une forme temporelle originale.

1) La passation de pouvoir

Que l'enseignant titulaire soit présent ou pas, le pouvoir passe d'une personne à l'autre. Cette opération a fait l'objet d'un tuilage[41] dans le cadre de l'organisation des remplacements dans les écoles. Prendre la place d'une autre sans être l'autre oblige à une clarification et à un ajustement des catégories. Les remplaçants ont la même qualification certifiée que les enseignants en poste. Ils disposent de qualités peu connues.

> *« Comment prendre la place d'un maître ? Il n'y a pas de règle générale. Il ne faut pas rentrer dans le jeu des enfants. Il y a des instits qui cassent le remplaçant : « c'est que la remplaçante ! » » (élem.6).*

Les relations entre les deux enseignantes est une relation de coopération - concurrence. L'un ou l'autre de ces deux aspects domine selon les cas. Certains remplacés cachent leur absence future aux élèves, ainsi que l'identité du remplaçant, d'autres annoncent qu'ils sont absents et remplacés pour peu de temps. Dans la plupart des cas ces présentations sont interprétées comme de la malveillance ou au mieux de la maladresse. Les inspecteurs se sont trouvés dans une position d'arbitrage face à cette question.

> *« C'est très intéressant aussi de voir comment chaque instit. fait un passage de pouvoir. Le fait ou le fait pas.... à la limite plus il le fait ostensiblement, moins il le fait réellement. Certains disent : « bon, ben, voilà, c'est la remplaçante ». Déjà, moi, c'est un terme que je donnais jamais, j'étais madame untel, point.. et...sinon ça donne un statut particulier devant les enfants, surtout la façon dont l'instit. le dit, ...enfin...le vit, pas le dit mais le vit ; surtout si elle dit : « soyez sage avec elle », alors là ça me fout en l'air...d'abord, ça ne le regarde pas, c'est mon problème, et puis , c'est quoi cette infantilisation (élem.12) ». « Il est arrivé que l'Inspecteur*

[41] le tuilage : un moment prévu pour permettre au remplaçant de prendre contact avec l'établissement, la classe et la personne remplacée. Quelques instants ou une demi-journée selon les cas. Cette prise de contact se résume parfois à un simple coup de téléphone. Souvent le contact n'a pas lieu, notamment dans le secondaire.

parle à notre sujet de « professionnels du remplacement ». C'est rare. En fait l'inspection n'arrive pas à accepter que ce soit un métier. A un moment donné, je collais sur un cahier tous les « mots de présentation du remplaçant » dont j'avais eu connaissance. Ce cahier a été perdu par l'inspecteur » (élem.6).

L'enseignante qui remplace revendique son autonomie qui ne peut être que limitée. La relation entre l'enseignant(e) en titre et le remplaçant est délicate, surtout dans les écoles. Nous avons précisé dans la première partie, le rôle que pouvait jouer l'espace et l'appropriation qui en était faite par les enseignantes en poste fixe. Des brochures[42] ont été diffusées par les Inspections académiques pour inviter les enseignantes à gérer au mieux ces moments. Les modalités sont variables mais dans l'ensemble, les remplaçants se plaignent de trouver les armoires et les tiroirs de bureau fermés. Pour le remplacement court surtout, la transition se résume aux quelques informations laissées dans la classe. Pour les remplacements plus longs, il arrive que la progression ait été présentée en détail.

Le rôle du remplaçant est évolutif. Il s'agit de prendre les choses en route, tout en essayant de faire avec ce que l'on est.

« D'une certaine manière, j'ai envie qu'on me laisse faire mais en même temps, c'est important qu'il y ait un peu de suivi et d'intérêt....quand j'arrive dans une classe, j'essaye toujours de travailler comme l'institutrice travaillait. Si elle travaillait de façon traditionnelle, en général c'est ça ; si elle travaillait autrement, je m'adapte et un petit peu à la fois, j'essaye d'arriver à mes fins, j'introduis ma façon de travailler...ce qui est normal. Mais sur le point de départ, j'essaye toujours de faire comme l'enseignante faisait avant ; c'est important pour l'enfant....je me sens pas capable d'arriver et dire d'un seul coup : « bon, allez ! (on change tout) *» (élem.2-bis).*

Après un certain temps, on cherche à sortir des routines de l'« autre », ce qui suppose de la patience et la capacité à repérer le moment où c'est possible, si c'est possible, si la durée et la nature du remplacement le permet. Les remplaçants qui y parviennent le mieux ne doutent pas de la valeur de leur qualification certifiée et sont conscients de leurs qualités

différentielles. Les difficultés de la fonction tiennent au fait qu'il faut s'engager dans une relation à durée très limitée par rapport au rythme habituel de fonctionnement du système éducatif. Or la relation pédagogique est une condition nécessaire à l'exercice de l'autorité.

2) Définir et gérer une relation à durée limitée

Le remplacement engendre un type particulier de relation pédagogique. L'entrée en relation et la séparation se suivent plus rapidement que dans l'enseignement ordinaire, ce qui induit la mise en place d'une forme spécifique de familiarité. Le mode d'organisation des suppléances doit en tenir compte. La meilleure façon de gérer le remplacement du point de vue affectif consiste à reconnaître le rôle joué par l'enseignante en poste, ce qui suppose le même genre de reconnaissance en retour. Comme dans toute relation, un engagement se réalise de la part des élèves et de l'enseignant. Sa nature dépend de la durée de la mission et de son caractère prévisible.

> *« Je prépare généralement un cadeau pour la maîtresse titulaire. Ceci n'empêche pas que pendant le remplacement, « c'est moi la maîtresse » (élem.2). « Parfois je m'attache aux enfants, c'est dur de les quitter » (élem.6). « ...la différence, c'est quand le congé dure plus de quinze jours, ça change tout. Il y a le supplice du prolongement : je reste ou pas...c'est très mauvais. » (élem 3 bis).*

Une forme particulière de familiarité se développe dans ces contextes. Il faut faire oublier aux enfants l'absence du maître en assurant le fonctionnement des routines, en évitant le sentiment d'étrangeté. Il faut être proche en limitant l'investissement nécessaire à la connaissance approfondie des élèves.

> *« Lorsque je suis en maternelle, par exemple, j'utilise des trucs pour retenir les prénoms des enfants. Je demande aux ATSEM de noter les prénoms des enfants sur les dessins. Je n'ai pas toujours envie de faire l'effort de les retenir pour si peu de temps. J'utilise aussi les appellations « mon grand », « ma puce », qui sont familière sans être personnelles. » (élem.1-bis). « j'essaye de connaître le prénom des enfants tout de suite, à l'aide d'un jeu par exemple, il faut absolument éviter de les appeler par la couleur de leur pull. Je les oublie très vite aussi. Quand ils entrent en classe, j'essaye d'avoir un petit mot pour chacun, une attention. Il faut*

---

[42] Cette brochure est présentée en annexe. « Textes et Pratiques », BD n°10. Octobre-Novembre 1994.

un contact affectif, c'est primordial pour les enfants «mon petit canard », « mon petit loup, que veux-tu ?» » (élem.6).

L'organisation des suppléances dans les écoles tient compte de ces conditions particulières et a respecté jusqu'en 1999 les qualités construites par les mobiles dans l'exercice de leur métier. La définition de missions diversifiées et précises a facilité cette construction et stabilisé les qualifications. Les modifications introduites depuis rendent visibles certaines des perturbations occasionnées.

« Il y a un côté un peu délirant à faire des remplacements rapides comme ça....à prendre toutes les habitudes de l'école à tout vitesse,.... ça me pesait moins avant (dans le cadre des remplacements de stages de huit jours)*...il y avait ce côté : « c'est vendredi soir, c'est fini, on passe à autre chose », une sorte de détachement qu'on ne peut pas avoir dans une classe,... là c'est impossible,...alors là ça va plus parce qu'il faut à la fois s'attacher et être obligé de partir, alors que dans le système de l 'année dernière, c'était clair, j'avais une semaine. » (élem.12)*

La restriction du nombre d'établissements sur une zone aux dimensions raisonnables permet de retrouver les mêmes élèves de manière épisodique. Les « adieux » ne sont alors que des « au revoir » et la durée limitée de la relation n'est plus un problème.

Dans le secondaire, l'absence de reconnaissance et d'organisation satisfaisante de la fonction rend plus difficile la gestion de la relation temporaire. Certains cherchent à dissimuler la durée limitée du remplacement aux élèves. La dissimulation est cette fois du côté des TZR en difficulté.

« On est là pour peu de temps....mais d'un autre côté on dit toujours aux élèves, que ..malheureusement on leur dit « le professeur sera absent de telle date à telle date » . Donc heu...on n'est plus tellement crédible, la plupart du temps il y a toujours un collègue ou un directeur ou un sous directeur ou un CPE ou un surveillant...qui vend la mèche....ils disent que le professeur rentrera à telle date, alors, on est là en attendant...autant leur donner une cible....enfin autant leur donner des fléchettes, ils ont déjà la cible....Moi, quand personne ne le dit je dis toujours dès je commence un remplacement, je dis toujours que je suis là pour toute l'année, toujours. Mais...il y a toujours des personnes qui sont là pour le

démentir....qui le font comme ça, ils ne le savent même pas....quand j'ai fait le remplacement à XXXXX, il y a quelqu'un qui a dit que la personne rentrait alors que c'était même pas vrai...je l'avais eu au téléphone la personne...m'avait dit qu'elle ne rentrait pas avant.....fin octobre, et la personne a dit aux élèves qu'elle rentrait mi-septembre, donc une information qui....qu'il avait inventé de toute pièce comme ça, il y a des gens ...on a l'impression qu'ils aiment mettre de l'huile sur le feu.. » (sec.15).

La durée limitée de l'intervention est ici un élément de fragilité mais la dissimulation souhaitée témoigne à la fois d'un dysfonctionnement du système et d'une fragilité de l'identité professionnelle.

Ces deux faisceaux de tâches : la passation de pouvoir et la gestion d'une relation pédagogique à durée limitée sont de véritables qualifications construites dans le cadre d'une expérience professionnelle originale. La mobilité induit la construction de qualités pédagogiques et sociales qui ne sont pas si répandues dans un univers encore cloisonné. Elles associent la préparation d'une activité à une forme d'incertitude qui ne repose pas uniquement sur l'attitude des élèves mais également de celle des collègues remplacés et de l'administration. Ces qualités contribuent par conséquent au développement de la qualification de l'organisation du système éducatif. L'incertitude concernant la situation de la mission est doublée d'une incertitude sur sa durée et rend la tâche délicate. L'enseignement à durée limitée pose le problème de la relation d'enseignement à durée limitée et de la bonne distance, si celle-ci existe, à mettre en place avec les personnes avec et sur qui on travaille[43]. Les variables déterminantes sont ici relatives au type d'établissement et au mode d'organisation , ou au segment du système éducatif dans lequel on se trouve. Elles concernent également l'identité professionnelle.

Dans le cadre ordinaire de l'exercice du métier les instructions insistent sur les bienfaits d'une pédagogie par projet et d'une pédagogie du contrat, épousant ainsi les orientations de nouvelles formes d'organisation du travail dans les autres secteurs d'activité. En tant qu'orientations pédagogiques ces éléments sont le produit d'une réflexion des

[43] l'enseignement n'est pas le seul secteur d'activité où se pose cette question. Nous y reviendrons en conclusion.

formateurs, des inspecteurs et des enseignants eux-mêmes. En tant que pratiques, elles se déclinent au gré des situations et recouvrent de multiples qualifications adaptées aux situations d'exercice que nous avons privilégiées. Elles peuvent être considérées comme des innovations propres à ces situations. L'idée de projet est au centre de toute rénovation pédagogique et des tentatives de régulation sociale. On retrouve ce terme dans le discours des remplaçants. Il peut servir simplement de justification ou désigner une véritable capacité à programmer dans un temps déterminé, le déroulement d'une série d'activités articulées à un seul thème ou une seule discipline. Une autre forme de l'efficacité consiste à fonder la régulation normative sur la pratique des contrats pédagogiques.

3) Projets circonscrits

Il peut sembler paradoxal de parler de projet dans le cadre du remplacement très limité. En effet, tout projet suppose par définition une durée suffisante et s'oppose ainsi au « pilotage à vue » qui caractérise les interventions dont la durée est incertaine Le mot « projet » recouvre ici les significations les plus variées : exploitation d'une sortie, d'un thème sur lequel l'enseignant a accumulé des documents, d'un type d'exercice. Pour cette raison, les projets circonscrits caractérisent les remplacements dont la durée et les modalités sont définies. Il s'agit principalement du remplacement régulier des décharges dans les écoles et des remplacements prévus à l'avance pour congés ou stage de formation d'une durée d'une à deux semaines.

En opposition avec la progression à l'année, il s'agit de l'exploitation d'une brèche. *« avec moi, c'est différent » (élem.8) « Le remplacement est une respiration » (élem.6), « c'est un événement » (élem.14).* Le remplacement est une circonstance qui permet à l'enseignant d'exploiter une de ses qualités. Il la valorise du même coup en se positionnant par rapport aux contraintes du programme, dans le cadre d'une forme de pédagogie recommandée par la hiérarchie et les rapports officiels.

En dehors de la durée, c'est l'incertitude sur la durée qui compromet le plus la mise en place d'un projet.

> *« Dans le système de l'année dernière, c'était clair, j'avais une semaine et puis..... ; j'arrivais clair et je partais clair, je faisais un truc rond, voilà et je passais au suivant. C'était pas mal, ça me convenait bien, ça aurait pu me convenir pour longtemps d'ailleurs, pendant un moment » (élem.12).*

Ces situations d'incertitude compromettent la mise en œuvre et la construction de cette qualification. Dans les écoles, dans les lycées et collèges surtout, la reconduction de congés dont on ne connaît pas à priori la durée impose à l'enseignant un exercice très difficile qui consiste parfois à faire comme s'il allait rester tout en sachant que le travail engagé risque de s'interrompre brutalement et qu'il restera sans suite.

Les modalités d'occupation des TZR entre deux missions conduisent à des difficultés semblables :

> *« C'est à moi de construire un projet pédagogique...avec des groupes d'élèves en difficulté, des choses comme ça, ce qui est pas faisable parce que je sais pas....je dois le réaliser dans le jour même aussi parce que je peux être appelé dans la journée, ce qui arrive très souvent. ça m'est arrivé de construire un truc, de convoquer les élèves pour le mardi et le mardi, j'étais plus là parce que j'avais été appelé pour un remplacement... » (sec.14) « J'avais commencé un projet important ...un projet pour toutes les secondes : faire un char à voile avec une pluralité de registres...mécanique, électronique...techniquement tout pour faire un char à voile qui serait commercialisé et donc, c'est moi qui avait tous les plans et c'était une des raisons de me faire venir ici...et en fait pendant un an on me demandait pratiquement de tout le temps la veille, de remplacer des gens qui s'absentaient au dernier moment et donc...j'ai fini par remplacer des gens comme ça sur le qui-vive...ça allait de six à vingt heures. C'était quand même assez difficile parce qu'on me demandait tout ça. On me demandait de m'impliquer dans un projet important...qui prend énormément de temps et donc, on me demandait ça et j'avais d'autres choses à faire » (sec.8)*

Le projet, comme mise en forme de l'activité, s'inscrit dans la tradition de certaines disciplines et peut être compromis par les contraintes de la mobilité des TZR. La définition d'un projet ne souffre pas d'une durée limitée pourvu que celle-ci soit prévue ou prévisible. Le projet ne s'oppose pas au programme et c'est en cela qu'il correspond à une véritable qualification. Il suppose alors la maîtrise et le dépassement d'un programme linéaire. L'expérience de la progression classique est une condition préalable ; on doit être capable, à propos d'un événement, de l'exploiter en traitant le programme.

La mise en place de projets circonscrits est possible sur une durée limitée mais définie. Elle est plus fréquente dans certaines disciplines (EPS, technologie, enseignement élémentaire). Lorsque cette forme d'enseignement est perturbée par l'incertitude de la durée des missions on observe la mise en place de mini-contrats pédagogiques.

4) Mini-contrats pédagogiques

La définition d'un contrat pédagogique est un souci relativement récent dans le cadre de la forme obligatoire de l'enseignement. Il provient de la contestation de l'ordre scolaire et de la disparition de la bonne volonté culturelle de certains publics d'élèves. Les remplaçants dans les écoles sont dans une situation où cette négociation s'impose. La pédagogie par contrat n'est pas une solution miracle. L'observation de son application aux interventions limitées permet d'en comprendre certaines modalités et les limites. La passation d'un contrat si limité soit-il avec les élèves suppose un code culturel et linguistique commun.

> *« Je me suis aperçu qu'à partir du moment où les enfants savaient ce qu'on allait faire en classe, ce qui allait se passer, j'avais moins de problèmes de discipline. Je sais pas pourquoi, c'est comme ça. J'ai une approche avec les enfants qui est plutôt douce, plutôt calme...je leur explique » (élem.24).*

L'entretien a été réalisé dans la classe au moment de la récréation. Le passage d'élèves et leur retour en classe illustre la qualité de la relation pédagogique établie pour une durée pourtant brève.

Deux observations ont été réalisées dans des classes très agitées ou d'élèves en grande difficulté. Les contrats sont parfois négociés dans ces circonstances avec des groupes d'élèves ou des individus de la classe. Il s'agit de sauvegarder des îlots de travail dans une situation ou les interactions entre élèves ont tendance à dévorer l'activité pédagogique proposée *(O.D II et VI)*[44].

Les mini-contrats pédagogiques sont une forme extrême de régulation, à la limite du désordre, ils permettent néanmoins de maintenir le cadre contesté du cours ou de la classe,

[44] se reporter à la présentation du matériau au chapitre I de cette partie.

dans une situation où l'habituel « gardien » de ce cadre est absent[45] et ou l'on exige ce maintien de la part de l'enseignant temporaire[46].

Par rapport aux qualifications communes à tous les enseignants, la mobilité se caractérise par un certain nombre de spécificités. La simplification de l'activité est une exigence du travail interstitiel. Elle se traduit par le développement d'habiletés et de licences spécifiques pour ceux qui circulent entre les établissements et les situations de travail. Elle conduit à une autonomisation des personnes ou à des dispositions favorables au travail collectif, parfois conjointement aux deux. Les déplacements répétés entre établissements et situations variées sont également favorables à l'exercice différencié du rôle professionnel et par conséquent à son assouplissement.

C) L'assouplissement du rôle professionnel

Le rôle professionnel fait partie de la qualification. Nous avons retenu cette notion au sens que lui donnent les interactionnistes dans le cadre du jeu professionnel. Nous nous intéressons en effet à l'assouplissement des rôles par rapport à une définition institutionnelle portée par les qualifications certifiées qui distribuent des places. Les principaux aspects de cet assouplissement ont trait à la dialectique entre l'imitation et la recherche d'authenticité autorisée par une mise à distance des cadres ordinaires de l'exercice du métier.

En situation de décharge, la nécessité de faire le caméléon, figure peu valorisée ordinairement, est présentée comme une qualité nécessaire :

> *« Je crois que ça fait partie....de la fonction et de la difficulté de la fonction. C'est qu'on doit se...on doit faire un peu le caméléon, on être un peu caméléon, on doit pouvoir, tout en gardant sa personnalité, on doit pouvoir comprendre la façon dont travaille l'enseignante ou l'enseignant, pour pouvoir aller dans le même sens. On doit vraiment être interchangeable, les enfants doivent pas être perdus...à cause du changement d'enseignant et de la manière de faire ; il faut vraiment être à l'écoute des enseignants et puis les suivre. » (élem.17).*

[45] A. Barrère, 2002. Les incidents sont le signe d'une remise en cause plus générale de ce cadre.
[46] Il arrive que dans les situations de remplacement aussi, les TR en collège soit amenés à accepter la remise en cause de ce cadre (travail au CDI par exemple).

Le fait de pouvoir inventer son rôle est apprécié par ceux qui recherche une certaine authenticité derrière les rôles codifiés :

« Je peux pas vraiment prendre le rôle de prof, donc je préfère prendre un rôle que je m'invente un peu quoi...c'est sûr que par rapport aux autres collègues je travaille moins mais j'en n'ai pas vraiment de complexe, quoi....parce que en même temps, j'arrive et au niveau de l'adaptabilité...y a un truc marrant sur une de mes notations administratives. C'était marqué que j'étais adaptable comme une prise de courant (rires...) *c'est plutôt une liberté le fait de ne pas avoir de statut social » (sec.9)*

Il s'agit également d'une manière de réduire le poids de la dimension institutionnelle sur la relation d'enseignement ou d'éducation.

« Travailler avec les enfants j'adore ; l'école, je déteste. » (élem.12)

La mise en place d'une autorité didactique fondée sur la négociation de nouvelles connivences culturelles, notamment dans les situations où l'ancienne « bonne volonté culturelle » fait totalement défaut passe par la relativisation des programmes contraignants liés aux apprentissages fondamentaux. Elle est fort appréciable dans les situations de déviance scolaire. Les enseignants mobiles qui s'orientent dans cette direction construisent un mandat assorti d'une licence[47]: on s'autorise une liberté qui s'exprime également à l'extérieur de l'espace de travail (originalité, formes de socialisation alternatives), et on s'appuie sur cette liberté, notamment par rapport aux programmes et aux règles de l'Education nationale pour définir une fonction professionnelle essentielle : intéresser les élèves là où souvent il y a échec de la part des enseignants en poste fixe. Le remplacement peut être perçu comme un espace informel où on peut se livrer à une redéfinition de normes

Cet assouplissement, lorsqu'il ne s'agit pas simplement de la traduction idéologique et culturelle d'une différence de génération, suppose un travail sur soi. La conception de l'enseignant comme praticien réflexif est désormais reconnue dans la littérature en sociologie de l'éducation et du travail enseignant[48], comme une des clés de la construction satisfaisante d'une identité professionnelle. Dans les situations de mobilité, les problèmes divers

[47] Hughes, op. cit. 1958.
[48] Schön, 1994.

à résoudre se présentent de manière assez brutale et provoquent fréquemment des transformations importantes[49].

> *« J'ai pas trop rencontré de problèmes de discipline tout de suite mais après j'ai ramé pendant deux mois jusqu'à la Toussaint...et puis j'ai fait le bilan, je me suis aperçu qu'il y avait quand même de gros problèmes, le gros problème restait la discipline. Enfin pas la discipline mais le contact avec les enfants. Après, je me suis changé....j'ai moins de problèmes...je vais pas dire que j'en ai pas mais j'en ai moins quoi.... » (élem.24).*

Le passage d'un type de poste à un autre (poste fixe, poste provisoire, poste de remplacement ou de décharge) est révélateur des représentations et des rigidités associées à différentes positions. Ces rigidités illustrent l'idée de rôle codifié. L'arrivée des mobiles dans un établissement peut être source de changement pour les autres.

> *« Dans mon CP, j'ai été seule au début et puis une remplaçante est arrivée* (CP d'adaptation, la situation a été pérennisée). *C'est cette enseignante qui m'a fait changer, qui m'a bousculée un petit peu à la fois. C'est cette rencontre qui a changé quelque chose. Au début, ça ne s'est pas bien passé. Je n'appréciais pas qu'on me donne des conseils, elle était plus jeune que moi....et puis , on a fait « amende honorable » , ça a pris quelques mois....si j'arrivais maintenant dans une équipe, j'essaierai de faire ce qu'elle a fait. » (élem.16)*

Les qualifications induites par la mobilité sont de nature pédagogique et sociale. Lorsque la mobilité devient trop rapide, que cette situation se prolonge et qu'elle n'est pas enrichie d'une réflexion sur l'expérience, elle peut se traduire par une déqualification progressive. Lorsqu'il s'agit, à l'inverse d'une étape de la carrière dont on tire les enseignements, elle autorise la mise en perspective du rôle professionnel. Les enseignants construisent leur identité en jouant d'une manière ou d'une autre ce rôle professionnel et la mobilité peut être pour eux une source d'expérimentations nouvelles ; cette expérience peut transformer les pratiques et assouplir ce rôle vécu parfois comme un carcan en étoffant les

[49] dans les cas favorables, c'est à dire quand elles ne se traduisent pas par le découragement prématuré des personnes.

qualifications et en libérant l'enseignant d'une partie du poids moral de l'institution ou des contraintes cristallisées dans sa qualification certifiée.

Au total la mobilité produit plusieurs formes de spécialisation et de qualification. Dans le cadre du fonctionnement satisfaisant du service de remplacement, les spécialités ont leur raison d'être. Elle peuvent se traduire par une certaine déqualification. De nombreuses situations sont à l'inverse source d'enrichissement personnel et constituent des expériences fécondes de la carrière.

L'Université se doit également d'assurer la continuité des enseignements proposés mais le remplacement des enseignants fait l'objet d'arrangements internes et non d'une véritable organisation professionnelle. L'Université est en revanche un des espaces où s'exerce de manière définitive la sélection des publics. Nous avons dit pourquoi il y avait à la fois continuité et rupture entre ces deux univers. La rupture est évidente : la forme de l'enseignement universitaire s'oppose à la forme scolaire obligatoire[50] et la nécessaire continuité du service public d'éducation ne se pose pas dans les mêmes termes. La continuité relève des fonctions du système éducatif dans son ensemble : l'enseignement est ouvert à tous mais le système éducatif est sélectif. Cette contradiction structurelle, résolue pendant longtemps par l'évaluation du « mérite » est plus visible depuis le dévoilement proposé par la sociologie critique[51]. L'enseignement est une des missions de l'Université mais l'accueil d'un public élargi de bacheliers pose divers problèmes. Parmi ceux-ci, celui des moyens et de l'importance que l'on doit accorder aux enseignements de premier cycle.

3 Des faisceaux de tâches spécifiques aux enseignants complémentaires de l'Université

Ces postes ne se caractérisent pas par la mobilité mais par une autre forme de flexibilisation de l'emploi. L'augmentation du nombre de ces postes a permis de répondre au moindre coût à un besoin d'encadrement parfois difficile à prévoir[52]. « *On nous demande de soulager les enseignants-chercheurs.* » *(sup.10)*. Il s'agit également d'assurer des cours dont

[50] L. Demailly 1994.
[51] Nous faisons allusion à la sociologie critique de l'éducation dont le début a été marqué par les travaux de P.Bourdieu et J.C Passeron.
[52] en l'absence de sélection au moment de l'inscription.

les spécialistes ne veulent pas. « *je leur ai ôté quand même des épines du pied parce qu'ils se retrouvaient coincés à pas savoir qui allait prendre les cours* » *(sup.2).*

La position professionnelle des Pr.Ag et Pr.Ce à l'Université est très variable mais dans la majorité des cas ils assurent les enseignements de premier cycle et tout particulièrement les TD[53]. Ce positionnement en premier cycle, résultat de la division du travail, correspond à une fonction : la mise en place de la forme universitaire de la transmission des savoirs. Les Pr.Ag et Pr.Ce adoptent deux postures opposées ou associées pour s'acquitter de cette tâche : l'accompagnement et le conseil des étudiants d'une part, le tri et la sélection d'autre part. Ils conçoivent des outils pour cela. Ils ne sont pas les seuls mais ils sont nombreux à le faire. La prise en charge de ces tâches débouche sur une diversification des rôles.

A) Une fonction dans la division du travail : mise en place de la forme universitaire de l'enseignement

Lorsque les étudiants de première année arrivent à l'Université, ils sont encore un peu élèves de lycée. « *Ils ne se sont pas brutalement transformés pendant les vacances* » *(sup.15).* Ils sont là pour être initiés à de nouveaux savoirs formels mais également pour apprendre à devenir des étudiants. Cet apprentissage nécessaire a fait l'objet d'études sociologiques. Il s'agit d'un problème spécifique en France[54] et dont les enjeux sont majeurs et controversés. Les étudiants doivent « mettre en place une chaîne intellectuelle et culturelle » qui leur permettent de s'affilier intellectuellement à la vie universitaire. Ils sont confrontés à des « allants de soi dissimulés, routinisés et naturalisés dans les pratiques de l'enseignement universitaire »[55]. Les premiers cycles de l'enseignement universitaire sont un moment d'orientation et de définition de la « forme universitaire d'enseignement » (Demailly 1994). Nous citons ici un long extrait d'entretien qui peut servir de point de départ à l'analyse de la position fonctionnelle des Pr.Ag, Pr.Ce à l'Université :

[53] décret de 1993 et enquête de J.P.Terrail, 1998.

[54] Le fonctionnement des premiers cycles de l'Université font actuellement l'objet d'un intérêt particulier (S.Beaud 2002). le système français est marqué par la concurrence des premiers cycles de l'Université avec les CPGE. L'encadrement des publics n'a pas été suffisamment pensé mais des expériences novatrices sont en cours (6ème Biennale de l'Education et de la Formation, juillet 2002).

[55] Nous reprenons ici les termes d'A.Coulon, 1997, *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire,* Paris PUF.

« L'avantage, c'est à la fois un avantage et un inconvénient, avec les étudiants ; l'avantage c'est que s'ils sont inscrits dans une filière, à la limite, ils ne sont pas obligés de venir en cours, et que c'est un certain baromètre, sinon de notre efficacité, tout au moins de notre popularité, que de voir si on a des étudiants ou pas. Donc, avec une vision en arrière, on peut considérer les élèves du secondaire comme étant les malheureux otages d'un système qu'ils n'ont certainement pas choisi, auquel ils n'adhèrent pas forcément.. Bon, le problème est différent ici dans la mesure où l'ambiguïté est levée, notamment, dans nos matières dites secondaires. Si le gars n'aime pas ta tête, n'aime pas ta façon d'agir, il peut très bien ne pas venir. Si bien que les rapports sont au départ plus ..plus décontractés, quitte à ce qu'en fin d'année, lorsqu'il doit rendre des comptes, celui qui n'est pas venu, il n'a finalement que ce qu'il a semé pendant toute l'année, mais bon,..... de même que je suis beaucoup plus cool au niveau des retards, au lycée si tu laisses des élèves arriver en retard, c'est toute la moitié de la classe qui arrive ensuite en retard ; ici, il y a d'autres impératifs, il y a des élèves qui viennent généralement d'assez loin, bon, à partir du moment où ça se fait dans une bonne entente, que c'est pas bien entendu systématique, et que généralement, j'ai remarqué, une fois les « scories », évacuées pendant les trois première semaines, on arrive à avoir des groupes aimables. Aimables, polis, gentils. Ici, franchement, à de rares exceptions prêt, qu'on arrive grosso modo à gérer pendant les trois premières semaines, on arrive à avoir de bons rapports de vie, en intelligence avec les étudiants. » (sup.15)

L'enseignant encore très habité par son rôle professionnel antérieur explique en quoi consiste pour lui la différence et la transition entre les deux formes. Cette différence est appréciée, c'est l'issue recherchée par rapport au piège du secondaire où non seulement les élèves mais également les enseignants peuvent être les « otages du système ». D'une certaine manière ces enseignants « déplacés » sont bien « placés » pour assumer cette tâche, dans le sens où ils peuvent difficilement refuser de délimiter le cadre qui garantit leurs propres conditions de travail.

L'augmentation des effectifs d'inscrits en première année entre 1990 et 1996 fût l'occasion de s'interroger sur les missions de l'Université et sur la manière de gérer les enseignements en premier cycle. La semestrialisation est une des réponses institutionnelles aux questions d'orientation des étudiants, l'emploi de nombreux Pr.Ag et Pr.Ce en est une autre. L'encadrement et le tri des premières années a été largement confié à ces enseignants « déplacés ». Tous les enseignants et enseignants-chercheurs qui interviennent en première année participent à la définition de cette forme universitaire. Il s'agit d'une tâche qui occupe une place considérable pour ceux qui n'interviennent pas à d'autres niveaux.

La définition de la forme universitaire d'enseignement s'accompagne d'une sélection des publics. Les enseignants chargés de cette définition peuvent le faire à travers deux types de mandat selon leur identité et leur trajectoire : Un mandat de sélection par procuration *(sup.15)* ou à l'inverse un mandat d'accompagnement qui consiste à aider les élèves à devenir étudiants en leur expliquant certaines clés de l'exercice et de la sélection universitaire. Nous considérons le premier comme une spécialité au sens précédent de simplification du travail, le second comme une qualification engageant tout un savoir-faire pédagogique.

Dans les deux cas, le mandat est associé à une licence qui consiste à ne pas proposer les mêmes exercices que les autres enseignants, ni les mêmes contenus, ce qui peut être une solution à la mise en forme d'une expérience professionnelle différente elle aussi.

B) Deux façons opposées de s'acquitter de cette fonctions, des outils.

1) Sélectionner et trier les étudiants : enseignants censeur disciplinaires

Il s'agit d'un véritable mandat consistant à maintenir par procuration la sélection universitaire. Ce mandat est assorti d'une licence qui consiste à choisir, librement par rapport aux collègues, le type d'exercice qui permet de trancher dans le flou des compétences plus ou moins acquises par les étudiants.

> *« je préfère prouver à quelqu'un qu'il est nul sur un texte contemporain que lui prouver qu'il est nul sur un texte traitant de la Grèce Antique.. » (sup.15)*

Par rapport à des textes de littérature étrangère et à l'exercice de la version (sorte d'aversion pour cet enseignant), on peut évaluer et sélectionner sur des documents modernisés

faisant référence à l'actualité. Ce mandat de sélection autorise à prendre une liberté par rapport aux normes de la discipline.

> *« .. la façon dont ça pouvait se faire avant, c'était surtout des textes assez longs, si j'étais subjectif, je dirais : particulièrement barbant et qui ne pouvaient, de toute évidence, que déboucher sur de la version, or quand on prend un article contemporain, on peut d'ailleurs en trouver avec un éclairage différent dans un autre hebdomadaire, quotidien etc.. et je dirais par définition, c'est quelque chose qui évolue. Se cantonner à des textes aussi intéressants soient-ils, tirés d'encyclopédies, limiter la progression au niveau didactique dans la mesure où, je ne vois pas comment, effectivement, on pouvait faire autre chose que pratiquer la version. Et surtout avec des textes, intéressants et assez ardus, mais rédigés par définition pour être lus, et qui ne pouvaient certainement pas arriver à une prise de parole à une expression.. » (sup.15)*

Le mandat de sélection qui consiste à séparer les vrais étudiants de « ceux qui n'ont rien à faire là » et par conséquent à ordonner le monde en deux catégories est associé à la licence qui consiste à rénover les outils de sélection.

> *« Donc comme je le disais récemment, à propos des procédures d'évaluation pour l'année prochaine, ce qui m'intéresse, c'est de prouver à un étudiant, noir sur blanc, que malheureusement il est faible, et il ne sera pas faible, au pile ou face sur telle ou telle épreuve, et il ne pourra pas me dire « je suis faible en version, mais je serai bon en thème etc »... » (sup.15)*

Trier les étudiants est ici une spécialité assumée dans la mesure où l'enseignant doit légitimer sa présence dans un monde où l'enseignement ne suffit pas à cette légitimation, dans une discipline de service peu valorisée en tant que telle. (techniques linguistiques dans une université littéraire). Le choix de ce mandat assure par ailleurs le maintien de cette différence de forme entre la scolarité obligatoire (ou de présence effective) et l'engagement volontaire

dans des études. Il consiste dans ce premier cas à éliminer tout de suite les étudiants qui remettraient radicalement en cause la spécificité de l'Université[56].

La fonction de construction de la forme universitaire de transmission du savoir passe pour certains enseignants ou à certains moments de leur carrière par le désir d'accompagner efficacement le plus grand nombre d'étudiants possible vers le statut d'étudiant. Ce mandat associé à une licence qui renverse ici aussi l'ordre professionnel concernant la sélection est l'occasion de développer une qualification pédagogique et sociale de concevoir des outils pédagogiques adaptés.

2) L'accompagnement-conseil des étudiants

Cet accompagnement peut être assorti, dans les disciplines littéraires notamment, d'une initiation aux exigences implicites des épreuves, réponse partielle aux défits posés par A. Coulon (1997). La préparation des concours de l'enseignement, souvent confiée aux Pr.Ag est une des occasions de cet accompagnement individualisé.

> *« J'ai la possibilité dans un cadre très réduit de dire à un étudiant : « voilà, ça va fonctionner comme ça ...et ça va marcher », par exemple sur un exercice qui est difficile, je laisse la possibilité de faire des partiels de rattrapage pourvu que les étudiants...aient réfléchi avec moi sur les conditions qui les avaient fait échouer...dans le fonctionnement habituel de l'Université, pour qui, l'évaluation est d'abord une sanction, l'idée de dire : on peut se tromper et recommencer et c'est pas grave parce que la maturation de l'exercice demande un certain temps. » (sup.14).*

Cet enseignant se fait un devoir de dévoiler les modalités de sélection. Il revendique une attitude subversive qui lui sert de justification et de légitimation de sa position professionnelle.

> *« Mon statut de PrAg, ma place de PrAg, moi, et je m'en rends compte, je la conçois comme un travail de décodage ou d'apprentissage et qui puisse permettre aux étudiants, quels qu'ils soient de trouver leur place dans le cursus*

[56] c'est le spectre de la secondarisation ou de la prolétarisation, déjà signalé dans le rapport du CERC de 1992.

universitaire et je le fais d'autant plus volontiers que pour moi, ce n'est pas une volonté affirmée de l'ensemble, et donc je pense, qu'il est bien qu'à la marge il y ait des gens pour faire ce travail, moi ou un autre ; ça, ça me paraît bien, et pour moi ça légitime un certain statut... social » (sup.14).

Il s'agit bien entendu d'une manière de valoriser une position subordonnée. Accompagner les étudiants de première année dans l'apprentissage de la réalité universitaire, à la fois rude et opaque, peut en effet être considérée comme une fonction noble. La licence associée consisté ici à dévoiler aux étudiants les règles cachées de la sélection, à les préparer aux épreuves types d'une manière non orthodoxe. Cette liberté caractérise les enseignants de disciplines optionnelles dans les UFR centrées sur une autre discipline. Elle concerne moins, dans notre population, les Pr.Ag inscrits dans une trajectoire de futur Maître de conférence. Les Pr.Ag docteurs, enseignants la discipline principale de leur UFR et qui exercent cette fonction d'accompagnement sont dans une position plus ambiguë. Leur pratique encore marquée par une culture professionnelle héritée du secondaire n'est pas reconnue comme ils le souhaiteraient.

Un autre exemple montre que la définition de cette fonction peut être ambiguë et donner lieu à des oppositions entre collègues et des malentendus avec les étudiants. L'accompagnement concerne éventuellement l'orientation, la constitution d'un projet professionnel ou de formation. Les Pr.Ag et Pr.Ce conservent en général leurs qualités relationnelles avec des étudiants qui sont encore un peu élèves. Encore un fois, ils ne sont pas les seuls à le faire mais sont nombreux à se trouver en position de le faire.

« Un élève qui passe le bac, il va pas penser à faire de la culture d'algue, parce qu'il sait pas que ça existe, puisqu'il sait pas que des algues on extrait des produits qui sont des produits extrêmement intéressants d'un point de vue économique hein, c'est une grande expansion, enfin..., ça peut les ouvrir encore vers des débouchés.... » (sup.2).

L'accompagnement des futurs étudiants est une véritable qualification. Elle implique en effet une réflexion critique sur sa propre pratique et celle des autres, une

redéfinition des contenus et la recherche d'exercices originaux. Elle correspond également à la mise en congruence de dispositions professionnelles (acquises en partie dans le secondaire) et une position charnière de l'enseignement universitaire. En fonction des trajectoires passées, des diplômes acquis et de la vision de l'avenir, cette correspondance est plus ou moins harmonieuse ou dissonante et se traduit par des choix contrastés et parfois ambigus : accompagner ou sélectionner, jusqu'à quel point et de quelle manière ?

Une des solutions consiste à se tourner vers la conception d'outils pédagogiques qui ont la vertu de neutraliser en apparence la sélection sociale du point de vue social et affectif.

3) La conception d'outils pédagogiques

En dehors de la production de connaissances et de la préparation des cours, certains Pr.Ag ou Pr.Ce chargés des disciplines de service conçoivent des outils pédagogiques assez lourds.

En langues et en informatique par exemple, la mise au point de méthodes d'enseignement passe à la fois par la production de documents écrits, et par la gestion d'un matériel important. Les documents écrits sont des polycopiés ou des manuels pour les étudiants et les enseignants, des guides d'utilisation. La gestion du matériel est généralement associée à la gestion de salles et aux charges afférentes à leur attribution. D'autres outils notamment méthodologiques sont produits dans le cadre de la préparation des cours et des TD.

> *« On a mis sur pied ces fameux TP* (de biologie) *avec mon collègue de première année et bien ça a été intéressant de chercher du matériel parce que ils sont neuf cents inscrits quand même en première année, donc il faut un matériel quand même qui soit...qu'on puisse obtenir....en serre, à une date précise, donc on travaille avec le jardinier....donc c'est quelque chose qui est très intéressant à mettre sur pied, des petites manipulations, qui soient accessibles à un très grand nombre d'enseignants, qu'on puisse organiser sur le TP » (sup.2)*

La conception d'outils pédagogiques est un moyen de construire une autonomie professionnelle, notamment dans les disciplines qui nécessitent un environnement pédagogique spécifique. La maîtrise de cet environnement confère alors un mandat.

> *« C'est forcément nous. Personne peut dire comment les ordinateurs enfin, personne mieux que nous en tout cas, peut le dire pour les besoins de notre enseignement, ça c'est sûr. » (sup.4&5).*

La conception d'outils pédagogiques est souvent associée aux fonctions de tri ou d'accompagnement des étudiants. A l'Université où sont produites les connaissances, la nature de ces outils intermédiaires est déterminante pour une initiation réussie. Cette qualification concerne en premier lieu les enseignants des premiers cycles parmi lesquels figurent de nombreux Pr.Ag et Pr.Ce. L'accompagnement-conseil et la conception d'outils associée sont deux de leurs principales qualifications. Les enseignants censeurs disciplinaires accordent une grande importance aux qualifications certifiées et se positionnent par rapport aux diplômes et aux évaluations considérés comme une barrière. Les accompagnateurs-conseils exploitent et développent leurs qualités pédagogiques et relationnelles. Ils sont à distance des normes de la sélection universitaire. La conception des outils pédagogiques permet de neutraliser en apparence la nécessaire sélection, elle participe au développement de qualifications organisationnelles.

C) La multiplicité des rôles, flexibilité et stabilité identitaire

La multiplicité des tâches n'est pas propre aux Pr.Ag dans cet univers caractérisé par la pluralité des systèmes d'activité. Les enseignants sont aussi chercheurs ou administrateurs. Ils peuvent avoir des fonctions politiques. Les Pr.Ag sont parfois satisfaits de la diversification de leur activité.

> *« ...on peut exercer des activités très variées, au niveau des enseignements comme des responsabilités annexes. » (sup.8) « ça me plaisait, ça m'a ouvert un tas de perspectives...participer à la création d'un diplôme, d'une série de filières...participer à la création d'un bâtiment, dans tous ces cas je fais partie des gens qu'on consulte...c'est valorisant, ça m'a permis de participer à la*

gestion de l'Université...On m'a même proposé de devenir directeur du premier cycle. » (sup.11).

Ils déplorent parfois une certaine division du travail qui tend à les opposer, en tant qu'enseignants-IATOS (personnel non enseignant) aux enseignants-chercheurs.

« Sur le papier nous sommes de simples prestataires de cours...concrètement, tout en nous demandant ce travail, on nous sollicite de façon pressante pour faire de l'ingéniérie pédagogique et des tâches relevant de la gestion des personnels. » (sup.10).

Les charges administratives ont été présentées comme des décharges d'enseignement appréciables au moment où le service annuel des Pr.Ag et Pr.Ce s'est accru (décret de 1993). Ces tâches sont effectivement mal définies et comprennent à la fois des formes d'encadrement pédagogique et du travail purement administratif de secrétariat dont le poids est très variable. Lorsque cette diversité est appréciée elle s'accompagne d'une flexibilité de l'identité professionnelle, lorsqu'elle est subie, elle est plutôt vécue comme une remise en cause d'une identité professionnelle d'enseignant déjà mise à mal dans un univers ou dominent les activités de recherche.

Les faisceaux de tâches spécifiques aux enseignants complémentaires de l'Université découlent de la division du travail dans l'enseignement supérieur. La principale fonction dont s'acquittent les Pr.Ag et Pr.Ce consiste à mettre en place la forme universitaire de transmission des savoirs. Cette fonction est assumée de deux manières opposées et complémentaires, trier et accompagner les étudiants. La conception des outils pédagogiques est au service de cette fonction. Les spécialités et qualifications à l'œuvre confèrent à ces enseignants des mandats et des licences présentées comme subversives par rapport aux secrets professionnels. Elles permettent d'affirmer, de diversifier et de faire évoluer le rôle professionnel.

A tous les niveaux du système éducatif, des formes de polyvalence caractérisent les enseignants complémentaires.

4 Les formes de polyvalence

L'idée de polyvalence[57], largement utilisée depuis vingt ans dans les réflexions sur les nouvelles formes d'organisation du travail recouvre plusieurs sens. En tant que qualification élargie, elle désigne une capacité accrue des salariés à s'adapter à diverses situations de travail. Elle peut désigner à l'opposé une polyvalence fonctionnelle de l'organisation, qui utilise indifféremment des salariés que l'on peut substituer les uns aux autres, sans qualification particulière. On s'approche dans ce dernier cas d'une problématique de la déqualification associée aux formes classiques d'organisation du travail.

La mobilité se traduit par la construction de qualifications qui peuvent se superposer et s'agencer dans des formes intéressantes de polyvalence professionnelle. Nous avons retenu la capacité dans les écoles à aborder de nombreux niveaux d'enseignement et de nombreuses situations. Pour nous cette diversité peut se traduire par une dextérité pédagogique particulière.

A) La dextérité pédagogique

Elle correspond à la capacité à agir sur plusieurs registres, et à maîtriser certaines formes de l'« agir communicationnel[58] » pour négocier les règles de définition des situations d'enseignement. Elle correspond dans les écoles à la capacité d'enseigner à tous les niveaux.

> *« Ma seule crainte était d'être en maternelle. J'ai voulu surmonter cette crainte. Maintenant j'aime aussi faire les classes maternelles. Ce qui compte c'est le plaisir que j'ai avec les enfants. J'aime sortir de la routine et je pense que tous les instituteurs devraient le faire. » (élem.2).*

Cette enseignante a expliqué son souci de devenir compétente quel que soit l'âge des enfants. Elle a souhaité enrichir sa qualification en dépassant les limites dans lesquelles elle se trouvait initialement. Elle a longuement parlé de la satisfaction qu'elle en avait retirée. L'expérience professionnelle diversifiée qu'elle choisit en fin de carrière apparaît comme une sorte de consécration professionnelle.

---

[57] On peut consulter à ce sujet, O. Pastré, M. de Montmollin, 1984, *Le taylorisme,* La Découverte ou les travaux de B. Coriat.

[58] J. Habermas, 1981.

« Et puis le fait de me promener de la petite section au CP, au CE1 j'avais pas l'impression d'être dans un carcan de classe, ni chez les tout petits où on materne pendant un an, on a peut être envie d'aller un peu plus loin ; on n'a pas les mêmes rapports avec un enfant de petite section qu'avec un enfant de grande section, ni même qu'un enfant de CP ou de CE1. Donc ça, ça me plaisait vraiment beaucoup, donc de fait j'y suis restée. » (élem.17).

Dans le cadre de ce poste de « décharge de maître formateur », cette enseignante s'appuie sur l'intérêt qu'elle porte à l'observation de la progression des enfants et des relations qu'ils peuvent établir avec les adultes selon leur âge, pour développer une polyvalence pédagogique, fort appréciable pour valoriser sa carrière, notamment en passant le CAFIMF (certificat d'aptitude à la formation des instituteurs et des maîtres formateurs.)

La mobilité n'est pas une condition nécessaire au développement de ce genre de polyvalence dans les établissements du secondaire. Elle se développe dans les situations ordinaires, les services étant composés de la prise en charge de niveaux différents. Les situations de mobilité permettent en revanche le développement d'une forme de polyvalence devenue rare qui consiste à exercer indifféremment dans les petites classes de collèges et en lycée.

La polyvalence pédagogique repose sur la maîtrise de plusieurs registres, entendus au sens des contenus et des relations différenciées en fonction de l'âge et du degré de développement ou d'initiation des élèves. Elle se manifeste par conséquent à travers la capacité à négocier un contrat pédagogique quelle que soit la situation et quelle que soit sa durée. Cette pratique est fréquente pour les TM des écoles chevronnés. Dans ce cas, les activités ne débutent qu'après obtention d'un véritable accord.

« J'annonce aux classes qui sont réputées difficiles..., dans les quartiers ou les écoles qui sont un peu difficiles , je leur dit « on va faire ça, ça et ça et puis on va terminer parce que je vous l'annonce. Si on n'a pas terminé, je prendrai un petit peu de temps à 4h et demi...on sortira un peu en retard...j'ai des comptes à rendre à votre maîtresse ». » (élem.24).

Il s'agit d'un engagement réciproque devant le représentant (momentanément absent) de la loi, c'est à dire le titulaire de la classe.

Nous avons pu réaliser l'observation directe d'un remplacement dans un établissement spécialisé *(O.D.VI)*. L'enseignant, non spécialisé, doit dans ce cas prendre en main un groupe d'élèves peu nombreux, composé d'enfants en très grande difficulté scolaire et sociale[59]. Au cours d'une matinée très chargée en événements (interactions violentes entre les élèves), l'enseignant a réussi à négocier pour quelques instants à chaque fois, de petits contrats individualisés avec les élèves. Dans une situation globalement chaotique, ils ont réalisé un exercice de lecture et un travail de calcul. Une des observations menées en collège montre la même capacité de négociation *(O.D.I)*. Dans une classe agitée le maintien de l'engagement (et par conséquent d'une certaine attention), passe par cette négociation renouvelée de contrats avec des groupes d'élèves, des élèves isolés ou la classe toute entière. L'enseignant(e) menace, promet, récompense et mène plusieurs négociations parallèlement. Les contrats sont de courte durée mais leur existence permet d'avancer malgré tout dans la transmission des connaissances ou la réalisation d'un exercice.

Ces formes de dextérité pédagogique sont indissociables de certaines qualités relationnelles et communicationnelles. Celles que nous avons observées ou entendues citées sont relatives à la négociation de la régulation normative.

B) <u>La polyvalence par défaut</u>

La mobilité peut se traduire par une forme de déqualification. Les inspecteurs le disent et ont convoqué cet argument pour justifier une refonte des missions empêchant les ZIL (zones d'intervention localisée) de se spécialiser dans ce que nous avons pu appeler plus haut « l'imposture pédagogique[60] ». En circulant sans cesse, on devient bon à tout et bon à rien.
« c'est dans le remplacement que l'on trouve tous les bras cassés » (I.1)

La polyvalence des généralistes à l'Université peut être une polyvalence par défaut dans le sens où elle s'oppose à l'expertise.

> *« Ils auront toujours besoin de sortes d'enseignants de leçons de choses » (sup.13). « Il faut bien des généralistes pour tous ces étudiants de première année » (sup.9) « c'est un peu à nous de leur donner ces connaissances en DEUG parce qu'ils sont encore dans un système pseudo généraliste » (sup.2).*

---

[59] les enfants de cet établissement ont tous une histoire personnelle extrêmement lourde : parents décédés, incarcérés. Ils ont pour la plupart subi des violences de tous ordres. (entretien avec la directrice de l'établissement.)
[60] entretien avec inspecteur n°1

Une partie des Pr.Ag en sciences humaines peuvent ainsi se voir refuser le droit à la spécialisation au sens de l'expertise.

« Je vais devoir multiplier mes enseignements dans les périodes (catégories de l'enseignement de l'histoire) *dont je ne suis pas spécialiste » (sup.16).* Les acquis de la formation et d'une expérience professionnelle parfois assez longue peuvent être remis en cause brutalement par l'arrivée d'enseignants chercheurs ou d'AMN (allocataire moniteur normalien). Loin d'être qualifiante et source de promotion professionnelle, la polyvalence des Pr.Ag et Pr.Ce, éventuellement satisfaisante d'un point de vue personnel, obéit davantage à une logique de rejet de tâches délaissées par les chercheurs et les spécialistes d'un champ disciplinaire.

La polyvalence recouvre au moins deux réalités bien différentes et opposées. Dans le premier cas elle correspond à une qualification individuelle plus étendue, dans le second à une déqualification réelle ou potentielle au sens des qualifications certifiées.

En conclusion, nous proposons une synthèse et une comparaison entre les qualités de l'enseignement ordinaire et les spécificités de l'enseignement complémentaire.

La continuité du service public d'éducation[61] et la sélection (ou exclusion) progressive qui se déroule de l'école aux seconds cycles de l'enseignement supérieur sont deux des principaux modes de fonctionnement du système comme organisation et institution. Selon la forme d'enseignement, ces fonctions sont légitimées ou dissimulées sous des aspects informels. Dans le système administré de la scolarité obligatoire, la continuité du service public est une mission explicite et la fonction de sélection est dissimulée. A l'Université, cette mission de service public n'est que partiellement organisée ; la sélection des publics d'étudiants est en revanche plus visible et légitimée par la forme de rapport au savoir.[62] Les populations étudiées rendent visibles des spécialités et des qualifications peu connues et/ou reconnues qui contribuent à la réalisation de ces deux missions dont la lisibilité est brouillée par les représentations associées au principe de l'égalité des chances et la contestation du coût du service public.

---

[61] Cette fonction, publique est justifiée par la fonction d'intégration que joue en principe l'école.
[62] Entre initiation et expertise.

Par rapport aux qualités partagées par tous les enseignants, nous avons mis en évidence certaines spécificités liées à une délégalisation de certains emplois. La complexité initiale de l'activité se décline en spécialités et en qualifications propres à l'enseignement complémentaire, elle fait également apparaître des formes paradoxales de polyvalence. Les spécialités sont le résultat de formes de simplification d'une activité complexe : assurer la discipline, sanctionner, évaluer et trier les élèves ou étudiants, assurer des tâches interstitielles de dépannage ou de transmission de l'information pédagogique. Elles correspondent à des tâches circonscrites pour lesquelles on est devenu particulièrement habile et qui permettent le maintien des qualifications certifiées des enseignants en poste fixe. Les qualifications les plus visibles (projet court, relation à durée déterminée, action pédagogique coordonnée, accompagnement des étudiants, conception et circulation d'outils didactiques et pédagogiques) touchent à la production de connaissances et au développement des qualités pédagogiques transférables. Elles recouvrent des faisceaux de tâches plus larges.

Du point de vue théorique, on s'aperçoit que si l'on sort d'une approche standard du concept de qualification, propre à la structuration du système d'emploi français[63] et que l'on prend au sérieux les catégories naturelles présentées par les acteurs, la simplification d'une activité complexe ne débouche pas nécessairement sur une déqualification du salarié. Les spécialités mises ici en évidences se rapprochent davantage des petits métiers qui ont toujours existé hors du contexte industriel et d'une organisation déshumanisée du travail. De véritables qualifications individuelles ou collectives, non certifiées apparaissent.

L'étude du travail enseignant semble pour le moment à l'écart d'une réflexion plus globale sur l'organisation du travail dans les secteurs les plus divers. Les approches en termes de geste et d'habitus professionnel ne doivent pas faire oublier l'importance des outils, du rôle endossé par les personnes au travail et du contexte macrosocial dans lequel évolue leur métier.

Par rapport aux limites de l'O.S.T[64], l'idée de polyvalence au travail a connu un large succès en économie et sociologie du travail depuis les années 1970 et 1980, avec le développement de la critique des formes d'organisation tayloriennes et bureaucratiques dans l'industrie et dans les services. Nous constatons ici que cette notion de polyvalence peut recouvrir deux principales modalités qui s'articulent à la distinction entre une polyvalence fonctionnelle et une polyvalence des personnes : la première que nous appelons la « dextérité

[63] hérité des catégories Parodi.
[64] organisation scientifique du travail

pédagogique » correspond à une maîtrise approfondie et élargie des qualifications du métier. La seconde est une polyvalence par défaut ; elle s'oppose à l'expertise. Elle peut engager le salarié sur la voix d'une déqualification progressive sous l'angle des qualifications certifiées, c'est à dire reconnues. La polyvalence n'est donc pas en elle-même et dans toutes les formes d'organisation, porteuse des ressorts de l'adaptation du salarié. Si la polyvalence concerne un système producteur d'un service, elle ne concerne pas nécessairement les personnes.

La remise en cause des formes bureaucratiques et très hiérarchisées du travail a conduit les sociologues à utiliser certains outils d'analyses proposés par les interactionnistes américains. Les concepts de licence et de mandat (Hughes 1958), nous ont permis d'ajouter une dimension intéressante aux outils classiques de l'analyse de l'organisation du travail. Les spécialités et qualifications deviennent ainsi des métiers associés à des rôles professionnels[65]. Les figures ainsi stylisées à l'aide des concepts de licence et de mandat correspondent à trois principales qualités requises dans le cadre de l'évolution récente du salariat dans le système éducatif:

La capacité à définir le cadre de la relation d'enseignement, soit en s'appuyant sur des outils, l'espace et leur signification sociale, soit en s'appuyant principalement sur la personne (prise en main, passation de pouvoir, travail collectif).

La capacité à gérer la durée limitée d'une relation d'enseignement (qui peut être appelée ailleurs « relation de service »), dans sa dimension pédagogique (les paradoxes du projet court ou interrompu) et sa dimension affective de l'engagement.

La capacité à assouplir un rôle professionnel qui ne peut plus être considéré comme un carcan mais comme un moment de construction d'une identité professionnelle flexible.

A la suite de cette clarification nous pouvons regrouper les résultats de la manière suivante :

---

[65] Hughes, 1958, dans *Le regard sociologique*, p. 65 : .. « la nécessité de compléter toute description de la division du travail par des définitions de rôle », l'auteur ne dissocie pas les faisceaux de tâches des rôles endossés par ceux qui les assument pour en faire leur métier, rappelant ainsi la nature sociologique des faisceaux de tâches.

Qualités de l'enseignement ordinaire	Spécificités de l'enseignement complémentaire
Aisance pédagogique	spécialités et qualifications licences " subversives " associées -de l'intervention limitée -de la construction de la forme universitaire d'enseignement.
Maîtrise du rôle	Assouplissement du rôle et rôles multiples.
Travail collectif perçu comme risqué, engagé sur la base du volontariat	Travail collectif nécessaire et souhaité.

Les qualités d'une activité complexe se déclinent en spécialités (petits métiers) et qualifications (agencements du résultat de la formation et de l'expérience professionnelle aux exigences du poste), assortis de licences subversives (renversements par rapport aux normes de la profession).

Les trois types de qualités professionnelles requises dans le cadre de l'enseignement complémentaire (capacité à construire le cadre de travail, y compris collectivement, capacité à gérer la durée limitée d'une relation, capacité à assouplir le rôle professionnel), le sont également dans d'autres secteurs d'activité. La relation d'enseignement dans le cas de l'enseignement complémentaire est simplement une occasion privilégiée d'observer divers rapports entre les qualifications certifiées et l'expérience au travail. On peut avancer que les faisceaux de tâches qui se construisent dans l'activité et les interactions entre les salariés jouant leur rôle professionnel structurent peu à peu le paysage de formes contemporaines de l'organisation du travail. Selon que les qualifications certifiées sont prises au sérieux ou mises à distance, la construction des faisceaux ne s'engage pas de la même manière. Nous avons distingué dans le chapitre II précédent, les choix d'emploi des choix de métier. Ici, la sélection de petits métiers, la construction de néo-métiers et de nouvelles qualités, participent de la définition formelle des emplois mais dans le cadre de l'enseignement complémentaire, les qualifications certifiées sont le plus souvent mises à distance. Les licences subversives en attestent. Nous sommes dans un espace où peuvent se construire des qualités nouvelles, sociales, relationnelles et organisationnelles. Ces qualités se cristallisent dans le rôle

professionnel. Celui-ci est produit par la fonction exercée mais également par les interactions au travail. Ces nouvelles qualités ont été reconnues temporairement dans le cadre de l'enseignement élémentaire.

Les fonctions exercées dépendent bien de diverses formes de division du travail. Les qualifications contiennent la formation et les savoirs qu'elle a permis d'acquérir mais également les qualités sociales et relationnelles qui s'expriment à travers le rôle professionnel. La sociologie du travail s'enrichit de certains concepts interactionnistes qui n'entrent pas en contradiction avec ses fondements.

Passer l'école et la relation d'enseignement à l'épreuve de la sociologie du travail permet de réfléchir aux conséquences de la délégalisation du salariat dans la fonction publique sur la relation d'enseignement. Se focaliser sur ces enseignants marginaux que sont les enseignants complémentaires permet de comprendre comment s'engagent un certain nombre de changements aux marges du système éducatif. En fonction de l'évolution des dispositifs qui permettent l'organisation de ces formes d'enseignement, les salariés trouvent ou non avantage au choix de ces positions particulières.

Les métiers de l'enseignement complémentaire ont été décrits de manière empirique, dans leur diversité, à partir du matériau de l'enquête. Nous avons analysé de manière théorique les logiques communes de carrière et les qualifications spécifiques de ces acteurs. On peut dès à présent avancer l'idée selon laquelle la catégorie des enseignants complémentaires est une catégorie sociologique.

Cette catégorie permet d'analyser des positionnements professionnels analogues, mais éloignés les uns des autres si on s'en tient à une lecture institutionnelle de l'organisation hiérarchique du groupe professionnel des enseignants. Dans notre souci pour comprendre l'articulation entre les qualifications collectives et les qualifications individuelles, nous avons privilégié dans cette partie les logiques de carrière et l'expérience professionnelle des acteurs. C'est la diversité qui était première dans ce matériau mais des analogies que nous avons soulignées apparaissent dans les tableaux de synthèse où les catégories sont transversales aux différentes populations de départ. Ces résultats confirment la pertinence de la catégorie des enseignants complémentaires comme catégorie sociologique d'analyse.

Nous allons poursuivre le travail en posant la question de l'intégration professionnelle et des rapports de domination au travail. En effet, la place occupée par un fonctionnaire et les rapports qu'il entretient avec sa hiérarchie sont en principe cadrés par le

biais des qualifications certifiées. Que se passe-t-il dans un régime de déplacement, c'est à dire à l'occasion de mouvements de carrière comme ceux que nous avons décrit? Certains y gagnent, d'autres pas et se sentent parfois piégés dans leur situation. Le mécontentement est souvent associé au refus de changer de situation ou de faire marche arrière dans l'expression d'une ambivalence ou interviennent les éléments de la trajectoire personnelle et professionnelle.

Dans de nombreux secteurs d'activités, les salariés sont rendus responsables de la construction de leur cadre et de leurs conditions de travail ; ils doivent conduire des projets dans l'incertitude ou l'urgence, sont obligés de « changer fréquemment de casquette ». Les espaces de travail sont de moins en moins normés en apparence, les acteurs se livrent dans ces espaces à une intense activité de remise en cause mais aussi de construction de normes. Des formes nouvelles de pouvoir et de domination diffus existent et doivent être analysées.

Troisième partie

Formes nouvelles de socialisation et évolution des cultures professionnelles

Ces enseignants complémentaires sont-ils intégrés et à quel genre de groupe professionnel ? Comment sont-ils considérés par leurs collègues enseignants-types ?, comment les considèrent-ils en retour ? Sont-ils satisfaits de leur sort ? Si ce n'est pas le cas, comment expriment-ils éventuellement leur mécontentement ?

Nous allons voir que du point de vue de l'intégration professionnelle, le fait de quitter le cœur d'une qualification collective se traduit de deux manières possibles du point de vue des conditions objectives mais également selon l'expérience subjective dans la mesure où l'appartenance à une qualification collective fait partie des catégories d'identification construites dans la trajectoire. Nous utilisons dans cette partie les outils proposés par C. Dubar dans la théorie de l'identité sociale.

Les rapports hiérarchiques règlent la plupart des relations au travail selon les attributions répertoriées et codifiées dans la définition des différents statuts de l'Education nationale. Lorsque les acteurs se retrouvent dans des situations professionnelles décontextualisées, le jeu social reprend ses droits et les rapports sociaux se complexifient. Nous verrons qu'avec le développement des interactions risquées, les acteurs connaissent à la fois des situations de disqualification potentielle ou à l'inverse des opportunités de valorisation individuelle ou collective. Nous mettrons en évidence les résultats de la division morale du travail en utilisant les outils d'analyse proposés par E. Hughes. Nous envisagerons l'emprise de ces nouvelles relations de travail sur la forme des revendications de cette partie du monde enseignant.

A égalité formelle de statut, nous avons observé divers profils d'intégration professionnelle et une variation importante des configurations et des rapports de domination dans le travail.

Chapitre I - Intégration professionnelle problématique

Comment se réalise l'intégration professionnelle pour les enseignants complémentaires ?

Nous avons remis en cause en introduction, l'existence d'une profession enseignante au sens classique du terme. Nous avons néanmoins l'ambition de saisir les questions d'intégration aux marges du système éducatif de la maternelle à l'Université. Deux auteurs nous apportent des concepts opératoires pour ce travail.

Pour E. Friedson[1], une profession comprend à la fois des enseignants-chercheurs, des praticiens et des administratifs. Il existe des discontinuités dans l'organisation du travail enseignant mais également une logique d'ensemble. Pour E Hughes, on ne peut comprendre le travail des uns sans comprendre le travail des autres et réciproquement. Dans le cadre de notre thèse, les uns sont les enseignants typiques de chaque niveau d'enseignement[2], les autres sont les enseignants complémentaires auxquels nous nous intéressons. Les praticiens d'un groupe professionnel sont au bas de la hiérarchie mais certains de ces groupes sont tout simplement à l'écart des autres membres de la profession[3]. Nous retenons l'hypothèse de ce double positionnement pour les enseignants complémentaires. Les groupes qu'ils constituent ne sont pas toujours situés sur un axe hiérarchique. Ils sont parfois à l'écart non seulement de ces hiérarchies mais également des formes de domination les plus visibles dans le système éducatif.

Notre enquête révèle plusieurs formes d'intégration professionnelle et nous nous situons pour cette analyse dans le cadre de la typologie élaborée par S.Paugam[4]. L'objectif de

---

[1] *Professionnal power*, 1986.

[2] chap.III de la 1ère partie.

[3] Hughes E. 1958, *Men and their work*, § « métiers modeste et professions prétentieuses : l'étude comparative des métiers » dans Chapoulie J.M. 1997.p. 128-129. En présentant les différences de prestige à l'intérieur de n'importe quel métier, Hughes distingue dans un premier temps les fondamentalistes du métier (gardiens de la profession) des praticiens. Puis, à propos des praticiens : « ...bien qu'ils disposent d'une qualification légitime, (ils) sont si déficients qu'ils ne sont qu'à peine considérés comme des collègues par les autres membres de la profession, **et qu'ils travaillent à leur manière à l'écart de ceux-ci**. Il existe ainsi en médecine, chez les juristes, chez les professeurs de l'enseignement supérieur, et parmi le clergé, **différents niveaux qui ne correspondent pas seulement à des positions sur une échelle, mais aussi à des groupes de praticiens.**

[4] Dans *Le salarié de la précarité*, S.Paugam, 2000, construit une typologie à partir des deux axes que sont le rapport au travail d'une part et le rapport à l'emploi et l'engagement social d'autre part. Les quatre cadrans de l'espace ainsi délimité correspondent à quatre types d'intégration ou de précarité professionnelle (déviation par rapport à l'intégration réussie). L'intégration réussi est celle des salariés entretenant un rapport satisfaisant à leur emploi et à leur travail, l'intégration disqualifiante caractérise à l'inverse ceux qui souffrent d'un mauvais rapport à l'un et à l'autre. Deux situations croisées désignent les déviations qui nous intéressent

ce chapitre est de montrer que l'intégration professionnelle de la plupart des enseignants complémentaires est problématique bien qu'ils soient fonctionnaires titulaires de leur emploi. Nous avons choisi des groupes de salariés qui sont à priori situés dans le cadran de l'intégration réussie, pour S. Paugam : le rapport à l'emploi est censé être satisfaisant dans la mesure où il s'agit d'un emploi définitif, présentant toutes les caractéristiques de la norme d'emploi produite dans la période d'apogée de la société salariale. Le rapport au travail repose également sur l'idée à priori d'une satisfaction, si on se limite aux représentations communes du travail des enseignants et que l'on ne tient pas compte des travaux récents sur l'évolution de leurs tâches.

Certaines trajectoires, dans leur dimension biographique et relationnelle[5], expliquent pourquoi les qualifications certifiées sont prises au sérieux par les acteurs, par le biais de catégories incorporées. D'autres, à l'inverse, se caractérisent par la mise à distance de ces catégories au profit de catégories plus pragmatiques axées sur les qualifications individuelles. Articulées aux systèmes d'action produits par l'offre institutionnelle de postes décontextualisés, les trajectoires conduisent selon les résultats de l'enquête à trois formes différentes d'intégration selon qu'elles s'inscrivent dans le cadre d'une carrière accompagnée, qu'elles se traduisent par la construction de groupes frontière ou de groupes autonomisés. Les traits de ces groupes sont en partie objectivables par le biais des éléments organisationnels ; ils sont également construits subjectivement par les acteurs dans la manière dont ils font intervenir les catégories disponibles et dont ils considèrent les typifications qui s'appuient sur ces catégories. P. Bourdieu parle à propos des relations entre l'habitus et les institutions de « la vertu de l'incorporation qui exploite la capacité du corps à prendre au sérieux la magie performative du social »[6]. Nous tenons compte dans ce qui suit de cette capacité mais également de celle qui consiste à relativiser l'importance et la valeur des titres et des qualifications certifiées.

également :l'intégration laborieuse (emploi satisfaisant, travail difficile) et l'intégration incertaine (travail satisfaisant, emploi peu assuré).

[5] Nous utilisons ici les outils de la théorie sociologique de l'identité sociale proposés par C. Dubar dans sa synthèse, *La socialisation, construction des identités professionnelles.* 1991.

[6] P. Bourdieu, 1980, *Le sens pratique,* chap.3 p.134.

1 Les carrières accompagnées

Nous parlons de carrière accompagnée lorsqu'il s'agit d'une promotion prévue institutionnellement, vers le centre de la profession. Ce centre correspond pour Friedson aux « enseignants-chercheurs », il correspond pour Hughes à l'élite des «fondamentalistes » du groupe professionnel[7]. On pense bien-entendu aux enseignants chercheurs de l'Université mais on peut y adjoindre ceux des écoles. Il existe en effet un modèle de carrière conduisant de l'exercice de l'enseignement dans les écoles à la recherche pédagogique pour les personnes qui veulent devenir maîtres formateurs. Concrètement, nous avons retenu ici les enseignants des écoles sur des postes de décharge de maîtres formateurs ou de directeurs et certaines carrières universitaires.

A) Les éléments du passé

Les éléments biographiques recensés ici font état d'une idéalisation du passé scolaire et d'une continuité dans l'élaboration du modèle de carrière.

1) Les décharges

Toutes les personnes que nous avons entendues et qui sont sur ces postes parlent d'un passé scolaire heureux et d'un goût précoce pour le rôle de la maîtresse d'école.

> *« Quand j'étais petite, je voulais être maîtresse d'école...c'est génial de voir un enfant progresser, aller d'un point à un autre et de se dire que c'est un petit peu grâce à nous » (élem.23). « j'étais tout le temps premier de la classe » (élem.14). « J'ai toujours aimé l'école, je ne vois pas ce que j'aurai pu faire d'autre. » (élem.17) « j'ai toujours été un bon élève et j'aimais bien mes enseignants. » (élem.13)*

Deux femmes, deux hommes (plus nombreux parmi les jeunes PE), ayant des diplômes supérieurs à la licence. L'une d'entre eux a suivi une CPGE[8]. Malgré la modestie de la population, on peut faire l'hypothèse que les « décharges » sont d'anciennes bonnes élèves qui adhèrent à l'idée des bienfaits du système éducatif. Elles assument l'implication personnelle qu'un tel métier suppose mais exigent en retour les conditions d'un travail élaboré.

---

[7] Hughes, dans Chapoulie, op.cit. p.128-129.
[8] Classe préparatoire aux grandes écoles. Ici : hypokhâgne.

« C'est intéressant, c'est formateur, on apprend vraiment son métier comme ça. J'appréciais cette ambiance de travail intelligent, réfléchi, toujours remis sur le grill.» (élem.17)

Les éléments biographiques expliquent en partie le choix (confirmé par l'inspection) d'un poste qui se situe aux marges du segment valorisé du groupe professionnel.

2) Certaines carrières universitaires

Des jeunes Pr.Ag, doctorants, en fin de thèse et qui envisagent très tôt une carrière universitaire, sont Pr.Ag à défaut d'être ATER. Il ont passé l'Agrégation pour s'assurer d'un emploi. C'est une situation à la fois plus confortable (du point de vue du rapport à l'emploi) et plus contraignante (pour ce qui est des horaires et des charges de travail). Ils ont généralement enseigné peu de temps dans le secondaire, voire pas du tout. Leur groupe de référence est celui des universitaires et les catégories de valorisation passent par la recherche. Dans l'enquête réalisée en 1998 par J.P Terrail à l'Université de St Qentin en Yvelines, un bon tiers des enquêtés n'avaient qu'une expérience limitée du secondaire : 16 % n'y avaient jamais enseigné, 18 % y avaient passé moins de deux ans et 26 % de trois à huit ans. Dans notre population, 6 personnes sur 17 ont enseigné moins de quatre ans dans le secondaire et mènent ce « nouveau type de stratégie et de cheminement de carrière, dans une conjoncture marquée par une concurrence croissante autour de l'accès aux emplois d'enseignants-chercheurs »[9]. Cinq d'entre elles sont docteurs, la sixième a abandonné sa thèse. Ce groupe est un peu sur représenté dans notre population. En effet il correspond au groupe 5 de l'analyse de données, soient 6,8% de l'ensemble des Pr.Ag et Pr.Ce des universités du Nord Pas de Calais. Notre enquête se limite en effet à deux universités de Lille. La prise en compte des universités plus excentrées modifierait sans doute cette représentativité.

Ces Pr.Ag marquent un intérêt pour la recherche depuis le début de leur carrière *« depuis que je suis petit, je veux confronter la théorie avec la réalité, c'est un jeu. » (sup.3)* mais ont eu besoin d'un emploi stable en attendant un poste de maître de conférence, pour des raisons privées, familiales. Trois d'entre elles sont passées par les Ecoles Normales

[9] J.P. Terrail, 1998. Nous avons également signalé l'importance de l'effet de génération dans l'explication du déroulement des carrières. III de lère partie.

Supérieures et ont cherché, comme on le leur a conseillé à conserver un emploi de fonctionnaire.

B) Les transactions identitaires marquantes

1) Les décharges

Les rencontres et transactions sont venu confirmer la bonne volonté culturelle au point d'éloigner parfois la personne de sa vocation première.

> *« je voulais être maîtresse d'école mais comme c'était pas bien valorisé, les profs m'ont poussé vers de longues études (DEUG maths et maîtrise de biochimie). L'année après la maîtrise, j'ai fait un dossier IUFM, j'ai commencé en 93 à l'IUFM, j'ai pas été déçue» (élem.23).*

Les exemples de ce types ne manquent pas. Le désir d'un jeune peut être rectifié par le jugement porté par les socialisateurs en fonction des catégories disponibles. La catégorie d'instituteur en voie de revalorisation a joué un rôle important. La formation supérieure a pu être ensuite valorisée dans le cadre du professorat des écoles orienté vers l'exercice dans les écoles d'application. Le remplacement de luxe[10] est une étape classique de la carrière des enseignantes des écoles désirant devenir maître formateur. Un concours est prévu à cet effet, le CAFIMF (certificat d'aptitude à la formation des instituteurs et des maîtres formateurs). L'existence de cette filière promotionnelle est un élément de régulation de la profession. Les institutrices chevronnées peuvent transmettre leur expérience sans abandonner l'exercice de leur activité[11] mais on comprend ici que leur expérience soit très souvent limitée aux écoles d'application.

Dans cet autre exemple également, une formation exigeante a pu être valorisée par l'exercice de l'enseignement auprès des enseignantes chevronnés.

---

[10] terme entendu dans les entretiens, par lequel nous désignons le métier de « décharge » de maître formateur ou de directeur d'école.

[11] Contrairement aux pratiques professionnelles courantes où les personnes confirmées sont coupées de leur activité initiale. Hughes, 1958, « Le drame social du travail » présenté par J.M Chapoulie, 1996, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales.*

« Je regrette pas mon année d'hypokhâgne, elle m'a appris plein de choses que j'ai pu réutiliser quand j'étais à l'Ecole Normale : une rigueur dans le travail et puis même en psychopédagogie, on avait en hypokhâgne un professeur de philosophie qui était horrible et génial en même temps. J'ai énormément appris de lui, ça m'a aidé...ça a été un guide, une grille en fait...à partir de tout ça j'ai construit une grille qui m'a aidé à travailler dans les écoles d'application. C'est très axé sur la recherche, la pensée et on a besoin d'avoir ces guides et ces méthodes de travail. ça m'aide encore, c'est tout petit derrière mais c'est toujours là, c'est toujours présent. » (élem.17).

Diverses transactions initiatiques marquent ces trajectoires. Si la valorisation des diplômes obtenus a pu éloigner un temps la personne de son penchant pour l'école, les rencontres avec les formateurs en IUFM, les inspecteurs et les maîtres formateurs ont permis un transfert heureux de savoirs et de qualifications. Les entretiens avec les IEN confirment cette hypothèse. Parmi les meilleures étudiantes de l'IUFM, on repère celles qui réussissent le mieux leur cursus, du point de vue des savoirs formel et du point de vue pédagogique. Cette pratique est ancienne, elle existait dans le cadre des anciennes Ecoles Normales où le repérage était facilité dans le cadre du suivi des promotions sur deux ans. Les formateurs était proches des IEN[12] et cette entrée privilégiée dans le métier a toujours permis de protéger les qualifications de débutantes érudites en leur confiant des élèves et un environnement proche de la version idéalisée du métier.

L'entrée dans le métier, surtout lorsqu'il s'agit des postes de décharge, s'accompagne aujourd'hui d'un suivi assuré par les conseillers pédagogiques.

« J'ai eu une conseillère pédagogique qui était très bien. Elle a écrit des bouquins, d'ailleurs elle est assez connue, ...vraiment, on discutait d'égal à égal et j'écoutais ses conseils, j'étais très demandeur. Avec l'inspectrice aussi, très bien aussi. Elle m'a critiqué, j'ai écouté ses conseils, on a discuté ...ça s'est bien passé. » (élem.15)

[12] Les professeurs d'Ecoles Normale, parfois encore issus de l'enseignement élémentaire, pouvait devenir IDEN.

L'initiation est intellectuelle et professionnelle. Ces carrières accompagnées sont possibles dans le cadre d'un segment très organisé de l'enseignement.

2) Certaines carrières universitaires

Pour les jeunes Pr.Ag en fin de thèse, si rien ne vient perturber la poursuite de la carrière, l'intégration en tant que maître de conférence est assez rapide et correspond ensuite au déroulement type de ce genre de carrière. Tout dépend du groupe de référence et du passé de l'enseignant et de ce qui se joue au moment de l'entrée à l'Université[13]. Le rôle du directeur de recherche et l'affiliation à un centre de recherche sont déterminants, de même que les rapports avec les collègues maîtres de conférence et professeurs. On ne peut pas parler d'accompagnement institutionnel mais plutôt professionnel dans le sens où la valorisation de la trajectoire dépend certes du travail de publication mais également des personnes et des affiliations réelles et non de dispositions communes comme c'est le cas pour les carrières de maîtres formateurs[14].

Les transactions sont encourageantes *« quand vous aurez soutenu votre thèse, vous pourrez prétendre à un poste de maître de conférence » (sup .12),* mais risquées quand il s'avère que la concurrence et les modalités de recrutement annihilent les espoirs. Sur les six personnes concernées, deux ont effectivement été recrutées sur un poste d'enseignant-chercheur. Pour les autres l'issue est incertaine. La situation de Pr.Ag peut alors se pérenniser et laisser les jeunes Pr.Ag docteurs dans un groupe- frontière[15].

C) <u>Une intégration professionnelle satisfaisante</u>

Dans les écoles et à l'Université, des cheminements de carrières existent pour l'accès aux segments valorisés du groupe professionnel. Ils ne sont pas de même nature mais nous les considérons dans les deux cas comme représentatifs d'une intégration professionnelle satisfaisante pour trois raisons. Le rapport à l'emploi et au travail sont satisfaisants et surtout il y a congruence relative entre les catégories certifiées reconnues et les qualités individuelles acquises par les acteurs. Ces cheminements sont possibles aux deux extrêmes du système éducatif et de formation qui sont les segments les plus organisés du groupe professionnel. Les carrières de maîtres formateurs sont accompagnées du point de vue professionnel mais

[13] Une étude entière pourrait être consacrée à la mise en intrigue de la trajectoire des enseignants qui engagent une carrière universitaire par le biais des postes de Pr.Ag.

[14] Le rapport aux personnes, inspecteurs et maîtres formateurs importe aussi dans ce cas.

également du point de vue organisationnel par la construction de filières de promotion. Les carrières d'universitaires le sont plus exclusivement du point de vue professionnel.

Les enseignants complémentaires qui suivent ce genre de trajectoire, ne sont complémentaires que de manière temporaire et leur position professionnelle les situent auprès des « fondamentalistes[16] » du groupe. Les éléments biographiques attestent d'une adhésion aux valeurs de la culture scolaire ou scientifique et d'une continuité dans les perspectives de carrière. La plupart des rencontres dont témoignent nos interlocuteurs sont venues confirmer d'une manière ou d'une autre des ambitions de promotion professionnelle au sens classique d'une mobilité verticale à travers les qualifications certifiées. Ces cheminements correspondent aux modes classiques de valorisation de la carrière par les filières promotionnelles, exposés ci dessus[17]. Ils illustrent le déroulement classique du processus de socialisation tels que le décrit Hughes dans son « schéma général pour étudier la formation »[18]. Les trois mécanismes présentés comme incontournables par l'auteur assurent cette intégration satisfaisante. Le passage à travers le miroir, la période de dualité et de socialisation anticipatrice et l'inscription dans la carrière sont facilités par l'existence d'une filière promotionnelle.

Par rapport à ces carrières accompagnées, nous avons mis en évidence deux formes d'intégration originales : la stabilisation sur des groupes-frontière et la construction de groupes autonomisés.

2 Les groupes frontières

Nous parlons de groupe frontière pour désigner la situation de ceux qui campent durablement aux marges d'un segment professionnel constitué. C'est le cas de la plupart des TZR actuels du secondaire et des Pr.Ag-Pr.Ce en attente d'affiliation.

Un certain nombre de TZR cherchent à se rapprocher de la situation idéale définie dans la première partie[19]. Ce sont des TZR débutants en attente d'un poste fixe, dans un

---

[15] terme dont nous précisons le sens ci dessous (*2*).
[16] Hughes, op. cit. p.128-129.
[17] chap.III de la 1ère partie.
[18] Hughes, ibid. chap.9
[19] Au chap.III : Il s'agit d'une adaptation des analyses d'A.Léger , 1981, sur la recherche de l'établissement idéal.

établissement « correct »[20], situé dans une région dans laquelle ils ont envie de s'installer. Il s'agit d'un idéal ; c'est établissement n'existe peut être pas. L'opacité relative du système des mutations ne permet pas le développement de stratégies de carrières maîtrisées.

Les Pr.Ag et Pr.Ce en voie d'affiliation sont ceux qui ayant un thèse et s'étant investis dans un centre de recherche, n'ont pas encore été recrutés sur un poste de maître de conférence. Dans ce cas également, les ressorts d'une poursuite de la carrière ne sont pas maîtrisés.

Ce qui est commun à ces deux formes d'intégration, c'est le décalage entre des aspirations construites et les impasses d'un système d'action dont on ne maîtrise pas les règles. Les éléments de la biographie montrent comment se sont construites ces aspirations. Les transactions du passé aussi, les transactions présentes apparaissent comme une remise en cause des ambitions.

A) Les éléments du passé

Comme précédemment, on trouve ici des trajectoires d'élèves satisfaits du système scolaire et surtout de la discipline qu'ils ont choisie. Les éléments biographiques montrent comment se sont construites les catégories correspondant aux qualifications certifiées proposées à travers les concours de recrutement. L'expérience récente, celle de l'entrée dans le métier de manière laborieuse est en complet décalage avec ces représentations.

1) Les TZR du secondaire

Les enseignants du secondaire sont attachés à une discipline dont ils ont dû parfois faire le deuil au cours de leur carrière (Barrère, 2000). Les TZR sont débutants pour la plupart et n'en sont pas là. Le goût pour un type de savoir qui les a marqués au cours de leur scolarité conduit à un engagement de nature affective.

> *« C'est la discipline qui me plaît au départ...ce que j'aime, c'est transmettre les connaissances que j'aime. Les cours où ça marche, c'est les cours qui nous*

[20] nous avons vu (II de la 2ème partie) que les frontières entre les types d'établissement se déplaçaient en même temps que s'enrichissent les catégories permettant de désigner l'établissement où l'on veut bien enseigner.

intéressent. Le champ qui m'intéresse le plus, c'est l'Antiquité, pour des raisons affectives. » (sec.7).

Cet amour du savoir fait partie de l'identité. Cet enseignant choisit le collège parce que le programme contient cette période à laquelle il s'intéresse. Au cours de l'entretien, il définit le type de situation qui permettra de transmettre les savoirs, en termes de recrutement social et d'encadrement des élèves. Issu d'un milieu ouvrier, il cherche à reproduire les conditions de sa propre émancipation intellectuelle mais les conditions ont changé. C'est l'effet d'hystérésis décrit par P. Bourdieu ; l'habitus va devoir innover dans une situation inédite.

2) Les Pr.Ag et Pr.Ce en voie d'affiliation

L'amour du savoir passe ici soit par la production de connaissances soit (ou également) par un intérêt pédagogique.

«Les mathématiques procurent un plaisir extrêmement fort, c'est une sorte de drogue, d'accoutumance forte. Quand j'étais petit ça m'a permis d'échapper à une réalité difficile» (sup.1) « j'ai adoré mes études, la biologie, c'est une richesse, une diversité. » (sup.2) « je suis vraiment derrière mon choix (disciplinaire), *j'aime la matière que j'enseigne.» (sup.16).*

Le goût pour la discipline s'ajoute au goût pour l'enseignement. *« ce qui me plaît dans l'enseignement, c'est l'enseignement. » (sup.2)*, pour justifier le choix d'un public volontaire et intéressé. Il se traduit par une double inscription et un double intérêt. On refuse ici la plupart du temps la séparation ou les tensions entre la recherche et l'enseignement. La préparation des cours, la contribution aux manuels sont considérées comme des activités de recherche ; la recherche imposée et déconnectée de l'enseignement est condamnée comme un dérèglement.

« Il y a une telle décorellation entre l'enseignement et la recherche. C'est presque sans rapport, et de ce point de vue... tous les sous entendus sur les agrégés, la secondarisation.....Les agrégés ne font pas de recherche, donc ça peut pas retomber sur leur enseignement ? mais pour moi, ce n'est déjà plus le cas avec les

enseignants du supérieur, pour moi c'est le contraire, les agrégés ont un spectre plus large. » (sup.3)

Nous avons défini l'universitaire type en le situant entre la recherche et l'enseignement-recherche[21]. Les Pr.Ags frontière sont plutôt entre l'enseignement et l'enseignement-recherche. Le désir d'érudition[22] ou sa simple valorisation et les catégories qui permettent de parler du savoir et des connaissances s'opposent à la recherche trop ciblée. Dans ce dernier témoignage, il s'agit d'un Pr.Ag qui possède toutes les ressources pour être enseignant-chercheur mais ne partage pas, ou pas encore, la culture propre à l'univers concurrentiel de la recherche scientifique.

L'érudition, valorisée dans le cadre des concours de recrutement de l'Education nationale, est construite dans les cursus proposés par les Classes Préparatoires et les Ecoles Normales Supérieures. Elle est valorisée par les familles d'enseignants (notamment d'instituteurs) dont sont majoritairement issus nos interlocuteurs.

Lorsque la trajectoire présente des dissonances, on trouve une posture plus ambiguë par rapport aux catégories officielles et aux codes universitaires. C'est le cas dans deux de nos entretiens avec des personnes qui ne sont pas issues d'une famille d'enseignants mais d'une famille de commerçants pour l'un, travaillant dans le secteur bancaire pour l'autre.

Dans le premier cas, il n'y a pas eu intériorisation ni décodage des usages de l'Ecole Normale Supérieure et de l'Université.

« Je ne me suis jamais sentie faire partie de la famille (Ecole Normale Supérieure de Sèvres). *J'ai tout de suite pris une chambre en ville» (sup.16) « j'étais appuyée pour entrer à la fac, sans chercher à courtiser quelqu'un. C'est venu à moi, sans que j'ai eu à intriguer. Mais effectivement à l'Ecole, il y avait des choses que l'on obtenait si...on était dans les réseaux. A l'Univerité il y a des codes mais ils ne sont pas explicites » (sup.16).*

[21] La double mission de l'universitaire a été présentée au chap.III de la 1ère partie. Les liens entre les deux activités sont à la fois naturels et contradictoires.

[22] L'érudition est un des traits saillants de la culture des agrégés. Les débats du SAGES (syndicat des agrégés de l'enseignement supérieur) attestent de cette différence fondamentale entre chercheurs et agrégés (voir en annexe).

Dans le second cas, il s'agit d'une logique d'engagement progressif dans une dynamique de concours.

« Je suis venu aux concours par élimination d'autres trajectoires, sans vocation particulière. J'ai réussi le CAPES il y a dix ans, le début a été difficile, puis j'ai été pris par mon métier, j'étais très passionné. Alors j'ai voulu passer l'Agrégation, c'était très intense, je l'ai eu mais c'était un peu un piège en fait parce que je l'ai eue du premier coup, alors je me suis inscrit en DEA et en thèse après. »

Sans connaissance à priori du milieu enseignant, on découvre progressivement une manière de se valoriser par les concours. Tant qu'il n'y a pas d'impasse, les titres sont pris au sérieux comme moyen de poursuivre une carrière dans un métier que l'on a appris à aimer.

B) Les transactions identitaires

Pour les TZR du secondaire, comme précédemment, les rencontres avec les enseignants du passé ont été déterminantes dans la construction du désir de transmettre à son tour des savoirs, moyens d'émancipation ou simples images appréciées pour l'univers qu'elles dessinent ou le caractère ludique des exercices. Les transactions actuelles, notamment avec les élèves, contrarient ce désir. Elles provoquent le plus souvent un désenchantement total ou relatif. Les règles du jeu n'étant pas connues ni clarifiées avec l'administration et les publics, les typifications sont reçues de plein fouet comme une remise en cause des aspirations construites précédemment. Pour les Pr.Ag et Pr.Ce en voie d'affiliation les transactions sont risquées, pleines d'incertitudes.

1) Les TZR du secondaire

L'amour d'une discipline s'est construit dans le cadre d'une relation pédagogique, avec un ou plusieurs enseignants passionnants.

« Quand j'étais élève, le prof. que j'ai eu en sixième m'a passionné. » (sec.7)
« J'ai eu en classe prépa un très bon prof. qui m'a donné le goût de l'enseignement » (sec.8)

Ces témoignages sont nombreux, quelle que soit la discipline. Il s'agit d'un résultat classique des études de trajectoires[23]. On sait que l'enseignement se fait aussi par le transfert. L'amour pour la discipline peut se confondre ou pas avec celui que l'on a éprouvé pour une personne initiée. Les transactions récentes sont source de désenchantement. Le désenchantement fait partie de l'initiation professionnelle mais dans ce cas, le passage est brutal. Alors que cette expérience « peut être excitante si elle survient au bon moment »[24], elle est ici traumatisante et peut tourner court (démission) car elle se produit trop tôt et sans recours prévu.

> *« Quand j'avais des problèmes, j'allais voir les conseillers principaux d'éducation, dont certains étaient très gentils...et puis d'autres, et bien, au bout d'un moment, ils en avaient assez de voir toujours les mêmes collègues débarquer dans leur bureau et puis, au bout d'un moment, ils ne m'aidaient plus...certains étaient solidaires et puis d'autres...je sais pas, dépassés ou simplement, ils considéraient que c'était moi le problème. » (sec.17)*

Ce désenchantement est le résultat d'une confrontation des idéaux avec les réalités du métier. Il se produit dans toutes les professions, toutes les activités qui sont associées à de fortes représentations sociales. Il fait partie de la socialisation secondaire[25] mais le cas des postes décontextualisés se caractérise par deux carences : l'absence d'accompagnement et l'absence de perspective claire de carrière. En effet si on reprend les conclusions de E.Hughes[26] sur la socialisation professionnelle les trois mécanismes spécifiques : le passage à travers le miroir, l'installation dans une dualité accompagnée d'une socialisation anticipatrice et enfin un ajustement de soi qui passe par l'abandon des stéréotypes sur la profession auxquels on substitue une véritable stratégie de carrière, fonctionnent dans ce cas de manière cahotique. Dans le cas des TZR, le passage à travers le miroir est brutal et non accompagné, les

---

[23] J.P. Terrail, 1990, *Destins ouvriers, la fin d'une classe ?*, Paris, PUF.
[24] Hughes, 1958, chp.9 : La découverte de la « réalité désenchantée du monde professionnel » est un des mécanismes de l'initiation et de la conversion professionnelle.
[25] C. Dubar rappelant, Mead, Berger et Luckman...
[26] Hughes, 1958, « The making of physician », chap. 9 de *Men and their work,* cité par C. Dubar, 1991.

perspectives de carrière n'apparaissent pas clairement. La situation de dualité perdure et n'est que rarement l'occasion d'une socialisation anticipatrice[27].

2) Les Pr.Ag et Pr.Ce en voie d'affiliation

Pour les Pr.Ag et Pr.Ce l'élément déterminant est l'entreprise d'une thèse, le fait de la mener à terme et surtout la possibilité de la valoriser dans le cadre d'une poursuite de la carrière universitaire. L'inscription en thèse est parfois requise au moment du recrutement. Cela ne signifie pas nécessairement qu'elle soit menée à bien et surtout qu' elle puisse être valorisée et valorisante. Les rencontres et les transactions que ces rencontres provoquent éventuellement jouent un rôle déterminant dans cette entreprise. Dans l'enquête ISL de 1996, 11 % de ces enseignants avaient déjà soutenu leur thèse et 19 % en préparaient une, 9 % avaient abandonné leur projet, 12 % n'avaient pas le temps d'y travailler. Dans notre population, quatre thèses ont été abandonnées. Sur les six Pr.Ag docteurs, deux personnes parlent sérieusement d'un recrutement universitaire.

Des transactions de nature opposée jouent un rôle majeur : les encouragements qui confirment les projets et les jugements dévalorisants.

> *« Si j'avais vraiment galéré pour avoir l'Agreg, j'aurai arrêté net après. Mais je l'ai eue du premier coup et puis j'ai eu des encouragements, ça c'est un événement important dans ma trajectoire. » (sup.12). « J'ai commencé ma thèse la première année où j'étais assistante normalienne et bon...ma thèse n'a pas beaucoup avancé et, quand j'ai été recrutée comme Pr.Ag, j'étais pas beaucoup avancée dans ma thèse, et par contre j'étais à ma dernière année d'inscription, je n'ai pas du tout été soutenue par mon directeur. » (sup.16)*

C) <u>Intégration limite : entre une intégration « laborieuse quand même » et une promotion professionnelle illusoire</u>

[27] Le cas du rapprochement du segment prestigieux des enseignants de CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) ne permet pas d'illustrer l'idée d'enseignant complémentaire. Des Agrégés en poste sont repérés par l'Inspecteur Général pour ce genre d'affectation. On peut considérer qu'ils campent un moment aux marges du segment valorisé de la profession mais ils sont auparavant dans un contexte ordinaire d'intégration professionnelle. Il s'agit d'une filière promotionnelle directe.

Généralement déçus ou pour le moins étonnés par les conditions d'entrée dans le métier, les TZR débutants vivent une forme problématique d'intégration professionnelle. Ils sont satisfaits d'avoir un emploi de fonctionnaire, ils s'étonnent des conditions de travail qu'on leur propose. Ce type d'intégration se rapproche de « l'intégration laborieuse » décrite par S. Paugam. Certaines expériences sont fatales et découragent des personnes compétentes, surtout lorsque l'accompagnement institutionnel fait défaut. Certains débutants qualifiés démissionnent. Un sentiment de « précarité » est souvent exprimé malgré le statut de titulaire.

> *« Je ne m'assimile pas à un précaire parce que je pense que les gens qui sont vraiment précaires sont les contractuels et les vacataires et non pas les titulaires sur zones de remplacement...quoi qu'il se passe finalement, on est à notre poste. C'est pas une précarité de l'emploi, c'est une précarité par rapport à notre engagement dans le métier. On est flexible en termes de conditions de travail et on est précaires par rapport à notre engagement dans le métier. » (sec.21)*

Dans le secondaire, l'engagement dans le métier passe par l'engagement dans un établissement. C'est dans ce contexte que l'on construit son style et sa réputation. Les postes de TZR correspondent à une forme d'intégration hors du contexte habituel de socialisation que représente l'établissement. Le fait d'avoir un casier à son nom est présenté dans les entretiens comme un signe d'intégration. Les TZR reçoivent leur courrier dans un casier commun ou dans un bac en plastique. Certaines comparaisons avec les intérimaires complètent l'inventaire des catégories construites par les acteurs pour désigner cette situation flottante.

> *« Il y a des réunions d'équipe. L'an dernier, on m'a dit : « c'est pas la peine de venir », vous n'êtes pas sûre d'être là l'an prochain. On n'est pas comptabilisés comme enseignants à part entière dans le lycée, on est là comme des intérimaires du privé. On est un peu des intérimaires, on fait pas partie du listing, on n'est pas comptés comme salariés. » (sec.12).*

Pour les Pr.Ag et Pr.Ce qui prennent au sérieux l'éventualité d'une carrière dans le supérieur et les catégories qui les décrivent, le mode d'intégration qui peut être considéré comme un défaut d'intégration est marqué par le sentiment d'une fausse promotion.

« J'ai vu ça comme ça..., je l'ai vu comme une entrée dans une carrière universitaire, une entrée dans une carrière qui à priori me semblait beaucoup plus rapide,...je pensais que les choses allaient décoller. » (sup.12).

La carrière peut être vécue comme une anti-carrière.

« J'ai sans arrêt l'impression de régresser, ou en tout cas de m'écarter de ma matière, tout en y restant quand même, mais,... j'ai l'impression de perdre..., parfois, vis à vis des étudiants, je suis un peu mal à l'aise, parce que, je trouve que je suis pas assez au point, notamment, sur le plan bibliographique..... c'est cette anti-carrière, malgré une volonté de bien faire, d'enseigner une matière que j'aime, ça me semble évident aussi, oui, j'aime la matière. » (sup.16).

Cette enseignante est de plus en plus coupée de la recherche, elle est avant tout enseignante mais ressent le besoin d'approfondir ses connaissances. La configuration dans laquelle elle se trouve ne lui permet plus de s'intégrer à un centre de recherche même si cela était possible auparavant. C'est le résultat de ce qu'elle appelle une anti-carrière et qui s'est engagée sur la base d'une articulation entre des dispositions incertaines et des interactions risquées.

« Quand je suis devenue Pr.Ag, ça s'est mal passé, pour des raisons personnelles mais aussi à cause d'un code pas explicite : on voulait que je fasse allégeance, que je sois docile mais ce n'était pas dit. » (sup.16)

Le passage d'un sous-monde institutionnel à un autre suppose l'intériorisation de ce sous monde[28], « l'acquisition de vocabulaire spécifique de rôles »[29], une «compréhension tacite » et des « symboles rituels et matériels »[30]. Les enseignants dont la socialisation professionnelle se limite à l'horizon des établissements du secondaire ne sont pas préparés à ce décodage. Celui-ci se fait au cours d'épreuves aléatoires qui ne sont pas accompagnées.

« Vraiment j'ai déchanté parce que le monde universitaire c'est pas du tout le lycée, ...on a beau avoir des diplômes, des choses comme ça, on aimerait avoir une petite reconnaissance et il faudrait avoir des relations, ça peut pas

[28] P. Berger et T. Luckmann, 1986, p. 189
[29] ibid .p.190.

fonctionner autrement, ça il faut l'apprendre parce que en lycée, même un certifié,... nous sommes autonomes...enfin on a une autonomie vis à vis des collègues, on n'a pas d'autonomie vis à vis des cours puisqu'on a le programme, l'inspection et puis...le contrôle administratif. Ici, c'est l'inverse, on fait ce qu'on veut, on peut changer chaque année de programme si on a envie, enfin...mais alors en revanche,....on n'a pas vraiment d'autonomie du point de vue de la recherche ...et puis... du point de vue des promotions, rien n'est automatique. » (sup.12)

La découverte du nouveau monde s'accompagne d'une désillusion et d'un apprentissage. La désillusion s'explique par l'emprise des qualifications certifiées qui sont au centre du monde subjectif et l'apprentissage passe par la relativisation du sous monde institutionnel[31] que constitue l'enseignement secondaire. L'Agrégé apprécie l'absence de contrôle administratif et de programme mais regrette la protection anciennement assurée par son statut en lycée. Ce statut correspondait non pas à sa personne mais à une position occupée dans une des organisations du système éducatif. Le sentiment d'avoir perdu une partie de ce qui constituait l'identité professionnelle est vécu ici avec une certaine surprise. On prend conscience de l'emprise du contexte d'intégration professionnelle sur le résultat de la socialisation professionnelle. Ce que l'on croyait acquis se trouve remis en cause dans le cadre d'un choix anticipé comme une volonté de confirmer ce que l'on est, ce qui explique l'impression d'être piégé et un sentiment de solitude. La personne s'individualise par défaut, dans le sens où elle a perdu un de ses supports[32].

« J'ai de gros doutes, je ne suis pas en harmonie avec mon milieu, j'ai du mal à comprendre mes collègues » (sup.12)

L'identité professionnelle réelle[33] est bien celle d'un enseignant, le contexte d'intégration professionnelle ne permet pas pour le moment de conversion satisfaisante vers l'identité d'universitaire, présentée de manière négative (« *non enseignants* » et non

---

[30] ibid.p.190.
[31] Nous reprenons ici les concepts de P. Berger et T. Luckmann, 1986, chap. La socialisation secondaire p. 189.
[32] R. Castel, C. Harroche, 2001.
[33] C. Dubar, 1991.

« enseignants-chercheurs »). Une contradiction apparaît entre la revendication de cette identité d'enseignant et la vision de l'avenir dans laquelle sont évoquées les recherches d'un emploi administratif. On sait par le récit que l'enseignement n'est pas une vocation première pour cette personne. Ce métier est vécu dans la préoccupation d'une promotion sociale par les diplômes et les titres, plus importante que le métier lui même. La recherche de reconnaissance, déçue dans le cadre de la trajectoire passée et du contexte présent, semble pouvoir s'exprimer dans d'autres contextes professionnels.

Les Pr.Ag et les Pr.Ce[34]qui se situent dans ce que nous appelons les « groupes frontière », conduisent leur trajectoire professionnelle en se référant à leur ambition et aux catégories de typification disponibles qui se situent au croisement du monde de l'enseignement et de celui de la recherche. L'ambition se construit dans le passé sous l'effet de transactions importantes dont nous avons vu quelques exemples. Les catégories disponibles pour la valorisation professionnelle du monde universitaire s'opposent largement à celles du système d'enseignement obligatoire. Ces Pr.Ag et Pr.Ce sont entre deux univers dont nous avons souligné les contrastes[35]. Leur identité évolue avec le choix d'entreprendre une thèse, de la mener à terme, de devenir maître de conférence.

La stabilisation dans un groupe frontière peut être comprise comme un défaut d'intégration mais dans le contexte de délégalisation des emplois et d'assouplissement des profils de poste qui marque aujourd'hui le système d'emploi, il faut également l'envisager comme une forme d'intégration quelles que soient les insatisfactions que produit pour les acteurs sa confrontation avec la vision de l'avenir. Si on se réfère à la typologie de S. Paugam, on se situe bien dans le cadran de l'intégration réussie mais il faut selon nous introduire deux axes supplémentaires. Le premier symbolise la dynamique de l'évolution des rapports entre qualifications certifiées et qualifications individuelles, la dimension subjective y est déterminante ; le second oppose les situations de travail positionnées dans les hiérarchies constituées du champ professionnel aux situations indépendantes, à l'écart de ces hiérarchies, hors-champ en quelque sorte, la dimension objective et systémique y est déterminante[36]. L'intégration dans un groupe frontière associe une position subordonnée aux hiérarchies à

[34] le cas est plus rare car ces enseignants sont souvent dans des disciplines de service. Sont concernés ici les Pr.Ce ayant engagé un travail de thèse.
[35] chap II et III, 1ère partie.
[36] se reporter au schéma à la fin du chapitre.

l'emprise des qualifications certifiées sur les représentations des acteurs et un décalage important entre qualifications certifiées et qualifications individuelles requises. Elle se caractérise par l'incertitude des attributions et une certaine souffrance au travail. Cette incertitude et cette souffrance retentissent sur la relation d'enseignement et compromettent la participation à la construction d'une qualification collective ou organisationnelle. On peut la désigner ainsi : intégration limite.

Voyons à présent ce qu'il en est pour les groupes autonomisés.

3 Les groupes autonomisés

Nous entendons par groupes autonomisés, ceux qui se constituent à l'écart des hiérarchies de la profession. Cela ne signifie pas qu'ils n'en subissent pas certains contrôles mais ces groupes se caractérisent par une sorte d'ignorance réciproque et un positionnement parallèle par rapport aux autres segments du groupe professionnel. Trois types de postes sont propices à l'expression de cette autonomie : Les postes de ZIL (zone d'intervention localisée) et de Brigades des écoles, les postes de T.R (titulaires remplaçants) volontaires du secondaire et de Pr.Ag-Pr.Ce sur disciplines de service. Comme nous l'avons vu plus haut[37], des logiques de choix sont plus faciles à mettre en évidence dans ce cas. L'étude des trajectoires révèle néanmoins des dispositions intéressantes eu égard à notre question. Les données biographiques sont marquées par les ruptures et les discontinuités ; les transactions montrent comment les catégories officielles et parmi elles les qualifications certifiées ont été relativisées en maintes occasions.

A) Expérience professionnelle diversifiée et ruptures de trajectoires

Les enseignants sont souvent présentés comme des salariés qui n'ont guère visité le reste du système d'emploi et ont peu voyagé y compris à l'intérieur du système éducatif. Dans le cas des enseignants complémentaires qui se trouvent dans des situations d'indépendance, c'est plutôt l'inverse. Nous avons affaire, quel que soit le niveau d'enseignement à une marge qui présente des caractères très contrastés par rapport à cette image.

P.Berger et T.Luckmann[38] ont introduit la notion de choc biographique dans leur conception de la socialisation secondaire. On sait que l'on peut ainsi rendre compte des

---

[37] II, 1ère partie.

[38] *La construction sociale de la réalité*, 1966, ed. en Français, 1986. p. 195.

moments de remise en cause et de restructuration de l'identité professionnelle. Ces exemples sont nombreux dans nos témoignages.

1) Les TM des écoles

Il n'est pas étonnant de trouver sur ces postes mobiles des personnes ayant une expérience professionnelle diversifiée. Cinq entretiens contiennent la description d'une telle expérience. il s'agit soit de *« tas de boulots différents » (élem.6)* exercés avant l'entrée dans l'Education nationale, soit d'une expérience originale au sein du système éducatif.

> *« Au début, j'ai eu un poste de surveillante...puis j'ai fait plein de petits boulots, il fallait bien faire bouillir la marmite, alors, j'allais régulièrement à l'ANPE et je prenais des choses comme ça...j'ai été assistante dentaire, j'ai fait de l'emballage aux trois suisses et du tri à la poste. » (élem.12). « j'ai fait beaucoup de métiers : factrice, dans la restauration, j'ai vendu des livres. » (élem.6). « j'ai travaillé dans la fonction territoriale pendant douze ans » (élem.20). » « ..comme comptable à la Caisse Régionale d'Assurance maladie pendant huit ans » (élem.22)*

Ces expériences sont relatées comme de bons souvenirs, ou des ressources en qualification. Il est devenu plus banal aujourd'hui d'occuper de multiples emplois avant de passer des concours[39]. Pour les personnes dont il s'agit ici, l'expérience est plus originale. Âgées de plus de 40 ans, elles ont passé le bac avant 1979. La crise de l'emploi et de l'insertion des jeunes ne faisait que commencer. Les modes d'entrée dans la vie active et dans l'enseignement étaient plus directs.

Pour trois personnes la diversification de l'expérience se « limite » aux secteurs de l'éducation : l'enseignement dans des établissements spécialisés, des postes de direction, le choix de publics très spécifiques ou les classes d'adaptation.

[39] La croissance du nombre d'étudiants salariés en atteste.

« J'ai enseigné dans un établissement pour des enfants aveugles » (élem.1), « j'ai été éducateur à l'école des bateliers ...éducateur dans un établissement régional d'enseignement adapté » (élem.7)

Ces situations d'enseignement sont décrites comme fécondes dans la mesure où elles s'accompagnent d'un décloisonnement des classes, d'une mise à distance des rôles prescrits dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Un certain nombre de ruptures sont également évoquées par nos interlocuteurs comme le ressort d'une nouvelle orientation professionnelle.

« Suite à cet accident, je suis déjà resté six mois sans poste... j'étais en congé de longue maladie. J'ai eu cet accident en Octobre et puis j'ai réintégré mon poste en Avril. Et puis là j'ai demandé à partir, c'était pas possible...c'était dur de raccrocher parce que j'étais extrêmement démotivé, et puis...être démotivé au milieu de gens qui vous assistent...on ne se relève jamais. Donc je suis parti à XXXX et là, à XXXX, je me suis dit « être ZIL, c'est bien ». Là être dans les classes tout de suite, personne...il n'y a pas de passé, il faut se mettre à bosser tout de suite, donc, ça me semblait plus facile de réembrayer sur le boulot. » (élem.14)

La mobilité permet de repartir de zéro sans avoir à décliner les références d'usage sur un passé sur lequel on tire momentanément le voile du secret ; on peut alors espérer oublier provisoirement ce qui dans les circonstances précédentes était rappelé au quotidien.

« J'ai ressenti un malaise en tant qu'enseignant,....Je me suis remis en cause, je me suis demandé si je n'allais pas changer de travail. Finalement, j'ai quitté ce poste, peut être par lâcheté ? (poste fixe situé sur un territoire ravagé par le chômage de longue durée des parents.) *J'étais pourtant reconnu par les parents. J'ai demandé un poste de ZIL. Mon plan de carrière n'était pas clair. Être enseignant ou pas, je me posais la question, je ressentais un véritable mal être, j'avais besoin d'être aidé. » (élem.1 bis)*

L'identité professionnelle est provisoirement mise en réserve, la situation du remplacement court oblige à mettre l'accent sur l'« opératif », alors qu'on est un peu en panne d'habitus professionnel[40], ce qui rend difficile le travail de réflexion et de préparation. On sait par le récit que cet enseignant a fait appel à un réseau d'aide qui a pu occuper pour lui le statut de « laboratoire de conversation[41] » nécessaire à la poursuite de sa trajectoire.

Certaines ruptures sont dues au changement d'environnement professionnel. Certains se sont sentis à un moment donné « orphelin d'une équipe ». Le type de mobilité dont il est question ici convient mieux aux nomades qu'aux bâtisseurs mais on peut être successivement l'un ou l'autre. La construction d'une équipe et d'une qualification de l'organisation suppose un engagement et un certain temps. Les circonstances dans lesquelles se constituent ces équipes ne font pas l'objet d'une analyse systématique dans le système éducatif. On pourrait les expliciter à l'aide d'une analyse en termes d'intérêt, de ressources, d'influence et d'imitation. Cette analyse rendrait possible l'encouragement et le développement de conditions propices au développement de ces qualifications collectives[42]. Dans la mesure où le travail collectif est encore fondé sur le volontariat et perçu comme risqué[43] la mise en place de ces formes de travail reste en partie aléatoire. Lorsque la dynamique collective s'enraye ou que les personnes s'en vont, on repart individuellement, à la recherche d'une nouvelle équipe déjà constituée. Dans les entretiens de ZIL, les personnes qui souhaitent s'engager dans des projets longs et constituer des équipes de travail sont ceux qui désirent s'établir sur un poste fixe à moyen terme. Ces dispositions coïncident, notamment pour les hommes, aux phases d'installation, affective et géographique dans la vie privée.

> « *J'étais avec des collègues avec qui je m'entendais très bien ...et puis ils sont partis pour diverses raisons ; je suis parti à ce moment là. Pour rester, il aurait fallu que je devienne leader d'une nouvelle équipe*» (*élem.*7). « *On avait un directeur super qui jouait le jeu qui favorisait tout ce qu'on faisait. C'était convivial, on faisait des réunions, c'était sans problème , on bossait. Nos enfants*

[40] La notion d'habitus professionnel est utilisée par P. Perrenoud ,2001. Il s'agit peut être de la manière la plus complète et la plus rapide de présenter le résultat de cette sédimentation des expériences passées, intellectuelles, pratiques et affectives qui constitue peu à peu l'ensemble des qualifications individuelles de l'enseignant ou d'autres professionnels. L'idée de panne d'habitus est proposée par B.Lahire,1998, lorsqu'il évoque les dérèglements du sens pratique p.159.

[41] C. Dubar, 1991, citant P. Berger et T. Luckmann.

[42] C'est le cas depuis peu pour la constitution des équipes en REP. Des groupes de débutants issus de la même promotion IUFM peuvent s'engager pour cinq ans dans un établissement classé REP et bénéficient pour cela de compensations.

avaient le même âge... mon poste a été supprimé mais je ne voulais pas réintégrer un poste fixe. J'avais quitté une bonne équipe et j'avais peur de retrouver une autre équipe. Je me suis sentie orpheline » (élem.16).

On ne peut comprendre l'impact de ces données professionnelles que dans leur articulation avec les événements familiaux.

« J'étais veuve depuis deux ans,...tout ça s'est mis ensemble et je me suis dit : voilà la solution. J'ai choisi cette situation de remplaçante.» (élem.16). « j'ai changé de vie en même temps que de métier, il y a eu une cassure au niveau de ma vie privée, j'ai quitté mon ami, j'ai changé de travail. » (élem.22)

Plusieurs contextes de socialisation se sont délités en même temps ce qui explique ce sentiment d'être abandonné à son sort et la crainte de l'avenir. La situation de mobilité est ici encore, un moyen d'entrer de manière prudente et mieux rémunérée dans de nouveaux sous-mondes, qu'il s'agissent de nouveaux établissement ou plus précisément pour les postes du remplacement court d'un nouvel univers de travail, plus étendu, moins contraignant.

2) Les T.R volontaires du secondaire

La diversité de l'expérience s'inscrit dans le cours de l'orientation professionnelle en amont ou en aval de la période correspondant à l'existence de la brigade. En amont, il s'agit d'activités proposées par l'Education nationale à la marge des besoins prévisibles. En aval il s'agit de réorientations professionnelles correspondant aux opportunités rencontrées dans les établissements de rattachement.

« J'ai eu un poste à l'Ecole normale d'instit...un de mes profs m'a demandé d'aller assurer des cours là bas...j'ai fait ça un an, l'année suivante on m'a demandé d'assister un professeur aveugle, un prof. de français puis, on m'a mis sur un poste administratif pour m'occuper des absences dans un lycée. J'ai été CPE, brigadiste de russe ou d'histoire-géo (il enseigne le français),*...ça servait beaucoup à ces magouilles* (les postes de T.R). *» (sec.14).*

---

[43] chap.III 2ème partie.

L'entrée dans le métier peut être lue comme une entrée chaotique. Elle est l'occasion d'expérimenter plusieurs rôles professionnels complémentaires. Bien que soumise aux aléas d'une gestion hasardeuse ici, cette présentation rappelle le fonctionnement de certains espaces de qualification dans l'industrie[44].

Deux récits présentent les modalités d'une réorientation professionnelle vers des postes de CPE ou de documentaliste. Ces réorientations confirment un éloignement à l'égard de l'enseignement ou du cadre imposé dans lequel cette activité se déroule. Les événements biographiques marquant la vie professionnelle ou la vie privée viennent rythmer la trajectoire et expliquent des ruptures ou des changements.

> *« Le changement d'établissement m'a permis de sortir d'une situation conflictuelle avec les collègues et l'administration. C'est allé assez loin, la directrice était prête à envoyer un blâme à l'inspection...elle croyait ce que disaient les élèves, elle remettait en cause mes compétences d'enseignant. Il y a eu cinq avertissements de ce type là. Encore aujourd'hui, quatre ans, trois ans après, j'en ai encore des frustrations, une frustration énorme. » (sec.11).*

Ces situations de conflit ne sont pas rares dans les collèges et les lycées, la résolution s'en trouve facilitée par la mobilité volontaire mais l'événement retentit longtemps encore. Dans ce cas le conflit n'a pas eu d'issue. D'importantes interruptions de la vie active constituent également des ruptures de trajectoires.

> *« ...en fait, j'ai eu un congé de longue durée et puis je voulais faire des remplacements pour ne pas me jeter comme ça tout de suite dans l'arène, je me suis dit qu'en faisant du remplacement court ça serait moins difficile. » (sec.15)*
> *« j'ai eu des problèmes de santé* (début de cancer), *depuis je vois la vie autrement » (élem.6)*

Ce congé correspond à des difficultés personnelles qui rendent temporairement impossible l'exercice de l'enseignement. Ces difficultés ne sont pas gérées par l'administration de l'Education nationale mais les situations de mobilité apparaissent comme un des moyens possibles pour reprendre l'activité en limitant les risques d'échec et en protégeant l'intimité de

[44] Par exemple la construction des qualifications dans l'industrie automobile au Japon.

la personne. Il s'agit aussi de prendre des distances avec un travail[45] qui peut envahir toutes les dimensions de la vie sociale.

3) Les Pr.Ag et Pr.Ce sur disciplines de service

Rappelons que nous désignons ainsi les Pr.Ag et Pr.Ce qui enseignent une discipline transversale par rapport à l'orientation générale d'une formation universitaire ou une discipline annexe ou optionnelle dans une UFR donnée. La quasi totalité de ces enseignants n'ont aucunement l'intention d'entreprendre un thèse[46], ce sont des personnes avancées dans leur carrière qui ont connu pour la plupart l'univers du collège. On trouve par conséquent une double expérience de l'enseignement déjà évoquée plus haut. Certaines trajectoires se distinguent par une diversification plus importante encore : enseignement de l'école à l'université, formation permanente, enseignement à l'étranger.

> *« J'étais certifié et avant, j'étais instit. De 82 à je sais plus 88, six ans à XXXX. Ensuite j'ai passé la licence, le CAPES. J'avais déjà le DEUG, j'ai fait une année de classes préparatoires. Donc, j'ai été surveillant, j'ai été MA et puis j'ai été instituteur et après j'ai repris mes études en étant instit. et ma licence je l'ai passée en étant en congé de formation. Et après, j'ai passé le CAPES en 88 et l'Agrégation en 89 en travaillant quoi. » (sup.1).*

Les événements ou ruptures expliquent parfois le tour donné à la trajectoire. L'engagement dans une vie de couple, un divorce, la naissance ou le départ des enfants. Ces éléments sont moins spécifiques que pour les deux premiers sous groupes dans la mesure où le moment avancé dans la carrière rend structurellement plus nombreux les retournements et bifurcations passées. Un type d'événement caractérise la moitié des Pr.Ag et Pr.Ce sur discipline de service dans notre échantillon : des violences ou insultes venant des élèves de collège.

La trajectoire des enseignants complémentaires qui se situent dans les groupes autonomisés est marquée par la diversité et un certain nombre de ruptures. L'expérience professionnelle diversifiée est source de qualification et de mise à distance du rôle. Les

[45] l'enseignement n'est qu'un exemple parmi d'autres.

ruptures expliquent souvent le changement de situation professionnelle et engagent une évolution de l'identité dont l'issue dépend de la dimension relationnelle du processus et des opportunités du système d'action.

B) Transactions identitaires : socialisation originale et féconde, réseaux

Un des traits saillants des trajectoires relatées dans les entretiens est le rappel de transactions marquantes qui ont eu pour effet de mettre à distance les catégories professionnelles officielles comme les qualifications certifiées. Il ne s'agit plus de désenchantement comme dans les groupes frontière. Les personnes ont pris acte de la distance entre les représentations du métier et son exercice ou pour certains n'ont jamais tenu compte de ces catégories.

1) Les T.M des écoles

Pour ceux qui semblent ne jamais avoir tenu compte d'une valorisation par les diplômes et les certificats (quatre personnes dans notre échantillon), les transactions relèvent d'un échec relatif. Après avoir raté le concours d'entrée ou le CAP pratique ou avoir interrompu des études mal adaptées, on s'est mis à enseigner comme on aurait fait autre chose et on a découvert qu'on se débrouillait pas si mal que cela dans ce métier. Les transactions avec les élèves sont venu infirmer le jugement institutionnel auquel on avait accordé peu d'importance pour des raisons antérieures en rapport avec l'origine sociale et la culture familiale.

> *« Je me suis aperçu que j'aimais bien l'enseignement...ça se passe bien avec les élèves. » (élem.5). « j'ai raté deux fois la pratique mais je voulais être titulaire, ça a toujours bien marché avec les élèves...surtout quand j'étais dans l'éducation spécialisée. » (élem.1).*

Les transactions cuisantes avec les élèves, confirment également l'inutilité supposée des diplômes. Elles rappellent que les certificats de papier ne permettent pas de maîtriser une réalité vivante.

> *« La formation ne sert à rien, c'est trop théorique, la première année, j'en ai vraiment bavé, j'ai failli démissionner et puis j'y ai pris goût. » (élem.4)*

---

[46] C'est une confirmation des résultats de l'enquête ISL de 1996 et de nature analyse de données.

Pour ceux qui ont pris acte de la vanité des certificats après y avoir cru, on trouve de difficiles épreuves en classe mais aussi une série de transactions conflictuelles avec l'inspection, l'administration de l'Education nationale ou des membres de la famille dans le passé.

> *« J'ai été déçu de mon implication professionnelle, syndicale et politique. Le système marche mal et il ne marchera ni mieux ni moins bien sans moi ...les directeurs sont trop soumis aux directives ministérielles. » (élem.3).*

Cet enseignant à choisi d'être ZIL comme *« métier fin de course »*, il est en roue libre après avoir été directeur d'école et syndicaliste militant. La déception est également un moyen de préparer la retraite en construisant un renoncement partiel à l'activité professionnelle.

> *« Je suis enseignant à part entière, j'étais bon élève mais étant orphelin de mère j'ai subi les contraintes de mon père et de ma grand-mère. Il fallait réussir, être premier aux examens. J'ai rejeté ça très tôt mais sans l'exprimer » (élem.7).*

Dans la suite du récit, on voit que toute la trajectoire est orientée vers la tentative d'accommoder le carcan d'une position définitive assignée par les concours au désir de vivre quelques aventures[47].

La plupart des TM du primaire, les ZIL surtout, développent des formes de socialisation professionnelle en réseaux ou une sociabilité privée originale.

Les ZIL et les brigades d'une même génération ont développé des liens particuliers. On parle d'échanges professionnels et d'une forme particulière de connivence. Il s'agit à la fois d'un réseau d'information et d'aide. On échange des idées et du matériel pédagogique, on s'informe sur le bien fondé de la réputation de tel ou tel établissement, on se plaint d'être « coincé dans une école ». Ces réseaux se sont établis, dans l'ancien système, au plan d'une circonscription. On ne peut savoir s'ils se maintiennent actuellement dans le cadre de l'extension de l'unité de gestion des suppléances à l'échelle des Bassins de Formation et

[47] voir le récit long de cette trajectoire à la fin du chapitre.

d'Emploi. Dans les entretiens, les ZIL et Brigades se sont inquiétés de la perte d'une sociabilité qui semblait beaucoup compter pour eux.

Trois des personnes ayant participé aux entretiens ont fait discrètement état de formes particulières de sociabilité privée. Il s'agit de divers réseaux associatifs ou personnels, de liens amicaux ou amoureux, homosexuels notamment, dont on n'a pas parlé davantage. Ce qui importe ici est la socialisation alternative apportée par ces réseaux, qui se substituent en partie à la socialisation professionnelle et la rendent ainsi moins nécessaire.

Au total, des transactions parfois de nature opposées (succès ou disqualification auprès des élèves) viennent confirmer une distance par rapport aux diplômes construite dans le passé.

2) Les T.R volontaires du secondaire

On peut regrouper en trois points les transactions marquantes dont font état les T.R volontaires du secondaire : les transactions professionnelles propres au segment de l'enseignement secondaire, les transactions professionnelles avec des représentants des communautés disciplinaires et les transactions extra-professionnelles.

Pour le premier groupe, on peut faire référence à trois témoignages (*sec.9 ; sec.14 et sec.15).* La distance par rapport aux qualifications certifiées provient du passé et correspond à une entrée progressive dans le métier par le biais de l'auxiliariat. Cette distance se trouve confirmée par le jugement des inspecteurs, des chefs d'établissement ou des élèves.

> *« Vous êtes adaptable comme une prise de courant » (sec.9), « vous vous en sortez très bien avec les élèves difficiles » (sec.14), « c'est un remplacement court, vous allez y arriver » (sec.15)*

Ce sont des typifications qui se traduisent objectivement dans les missions confiées et qui mettent en valeur des capacités spécifiques de terrain au détriment d'une reconnaissance plus classique et surtout plus générale assurée par l'institution à travers les catégories certifiées. Les T.R ne sont pas toujours d'accord avec ces jugements qui tendent à les spécialiser sans leur consentement et qui deviennent alors un élément de négociation dans le jeu professionnel (refus de poste, congé de complaisance, stratégie de fuite ou d'évitement.)

Les transactions avec les représentants de la discipline à l'Université sont source de réassurance. Il s'agit d'une garantie renouvelée de la qualification certifiée. Parmi les T.R volontaires que nous avons entendus, deux personnes s'appuient sur cette forme de valorisation pour expliquer leur réussite présente et leur ambition pour l'avenir.

> *« Je me suis réinvesti dans l'association, je gère le site internet, on fait une conférence la semaine prochaine avec* (professeur d'Université), *ça me permet de faire des choses intéressantes. » (sec.21). « j'ai beaucoup de contacts avec le supérieur, j'ai deux publications » (sec.25).*

Les qualifications certifiées sont à distance en tant que certificat de papier, elles reprennent toute leur signification si elles sont confirmées par les gardiens du savoir.

Les transactions extérieures au monde professionnel soutiennent les rôles alternatifs et certaines facettes de l'identité. Elles autorisent ainsi la définition d'ambitions extérieures au monde actuel du travail. Il s'agit d'une source d'innovation face à l'injonction d'être entrepreneur de soi-même dans le cadre de projets individuels renouvelés.

> *« ...le jour où j'aurai décidé de faire autre chose que l'enseignement, parce qu'il y a trop d'immobilisme quand même, je pense à une profession plus libérale mais qui est toujours attachée au sport* (professeur d'EPS). *On a pour objectif avec ma femme d'ouvrir un gîte avec kayak, escalade. On irait s'installer au Portugal...ma femme est portugaise, elle est responsable de magasin. C'est un projet sur dix ans. » (sec.10)*

Dans cet entretien l'enseignant précise que la manière dont il développe actuellement ses qualifications individuelles va dans le sens de la préparation de cet avenir. Enseignant d'EPS il essaye de *« toucher au maximum de choses »* et d'entrer dans le milieu fédéral en étant entraîneur sportif. Cet exemple illustre la manière dont peuvent être perçus les cheminements et des déplacements professionnels valorisants depuis le milieu des années 1980[48]. A l'intérieur d'une « forme d'organisation reposant sur des ancrages institutionnels »,

[48] Nous reprenons ici à notre compte les analyses de Boltanski l., Chiapello E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme.* chap. VII, p.526. Ajoutons quelques précisions sur l'analyse que les auteurs proposent des logiques

l'assouplissement des profils de poste autorise le développement de « projets d'autoréalisation ». Changer d'activité devient un droit qui confirme celui de « devenir qui l'on veut quand on veut ». Nous partageons la posture critique des auteurs qui rappellent que cette liberté s'accompagne de nouvelles formes d'aliénation qui pourraient ici prendre la forme d'une auto exploitation et du retour vers des liens domestiques contraignants ce qui brouille la limite entre identité et rôle[49]. Momentanément on associe la sécurité de ces cadres que l'on quittera peut être pour une aventure appréhendée comme épanouissante. Les transactions privées jouent ici un rôle de premier ordre. Elles interviennent comme une compensation aux transactions professionnelles frustrantes réalisées avec l'administration.

Ces transactions modifient le rapport entre les qualifications certifiées et les qualités acquises. A l'intérieur du monde professionnel, elles débouchent sur la sur valorisation de qualités spécifiques ou sur l'actualisation de la valeur des qualifications certifiées. A l'extérieur du monde professionnel, elles permettent de convertir les certificats de papier en ressources enrichies de qualités cultivées en vue d'un changement d'activité ou de différer la résolution de cette inéquation entre diplôme et travail. L'éloignement des cadres d'intégration retentit sur la relation d'enseignement *« je suis hors cadre, je vais pas leur imposer des cadres » (sec.9)* et peut se traduire par des formes inédites de régulation normative en classe.

Comme dans le remplacement volontaire des écoles, les T.R des collèges et lycées ont développé une sociabilité en réseau hérité de l'ancien dispositif des brigades. Nous avons ainsi profité de l'existence de ces réseaux pour entrer en contact avec les remplaçants de carrière.

---

de déplacement par rapport aux épreuves de grandeur constituées en équivalence p. 409 et 411 : Un univers dont les règles ne sont sûres pour personne est un univers qui permet à des forts dotés de forces diverses... » (les qualités différentielles dont nous soulignons l'importance en font partie) « ...de tirer parti de faibles dont on a également du mal à définir la faiblesse. Car à défaut d'avoir des grands et des petits,... » (ce qui correspond aux catégories collectives instituées en catégories d'équivalence) « ...on a bien des forts et des faibles... » (c'est à dire des gagnants et des perdants à l'issue d'une série d'épreuves peu apparentes, peu spécifiées, peu contrôlées et peu stables). Les auteurs montrent ce qu'implique le passage de l'épreuve de grandeur à l'épreuve de force : « les forces sont, dans un régime de déplacement, la résultante du jeu des différences qui assure le succès des épreuves sans avoir fait l'objet d'un travail d'identification ni de généralisation. Les forces sont ce qui se déplace sans contraintes d'ordre normatif, conventionnel ou juridique, **c'est à dire en faisant l'économie de la catégorisation.**

[49] « la multiplication des projets tend paradoxalement à abolir la forme minimale de pluralité des vies et des identités (diversité des statuts et des rôles dans différents contextes professionnels, familiaux, associatifs, etc...) que permettait la sécurité relative offerte par les formes d'organisation reposant sur des ancrages institutionnels.

3) Les Pr.Ag et Pr.Ce sur disciplines de service

Pour ces enseignants qui restent exclusivement enseignants, le passage d'un monde à l'autre ne dépend pas du désir de se rapprocher d'un groupe de référence qui serait celui des universitaires. Les effets de la socialisation antérieure persistent pour diverses raisons. Le groupe de référence est toujours celui des enseignants du secondaire.

L'enjeu de cette relation entre position et disposition est important du point de vue de la définition des transactions marquantes. En effet, pour les Pr.Ag de service en général, les interactions avec les publics et les responsables administratifs de l'Université importent plus que les transactions avec les collègues de la discipline ou les pairs. Ces dernières sont moins fréquentes et ont moins d'impact comme nous allons le voir. Les raisons de la persistance du groupe de référence initial sont relatives à l'ancrage familial, à l'éventuel engagement dans la vie syndicale mais aussi à un effet de positionnement professionnel.

La socialisation passée peut être à l'origine d'une construction solide d'identité d'enseignant.

> *« J'étais à l'école annexe de l'Ecole Normale et les instits. étaient triées sur le volet, ça se passait très bien. Il n'y a absolument pas d'enseignant dans ma famille mais ma belle-mère était directrice d'école maternelle, mon beau père était instituteur, ma femme est prof et mon beau frère est prof. Donc là de l'autre côté* (famille par alliance), *c'est une famille d'enseignant, alors là, si ! » (sup.15)*

Cet enseignant a épousé une famille d'enseignants, il s'est marié assez tôt avec l'Education nationale et n'a pas divorcé.

De même que le militantisme syndical associé à une origine sociale populaire fixe pour longtemps les systèmes d'identification qui s'opposent aux mouvements de socialisation anticipatrice. Dans le cas de l'entretien *sup.5*, le refus de trahir son milieu d'origine[50] passe par une sorte de défi inversé par rapport aux schémas les plus connus de la réussite sociale: « *j'ai pris des classes de CPPN, un peu par défi parce que les collègues qui avaient des classes de CPPN m'ont dit « ah mais de toutes façons, vous autres avec les lettres classiques et en plus votre classe MAIF, vous n'avez pas de mal à vous en sortir »...j'ai dit « tu vas voir, ça va être vite vu, tu vas voir que je vais m'en sortir aussi.» (sup.5)*. Cette volonté de réussir à tout prix à enseigner aux élèves en difficulté, témoigne du maintien d'un groupe d'appartenance qui est celui des enseignants de

LEP d'origine populaire. La suite de la trajectoire : choix de la formation des enseignants à la MAFPEN n'est pas en contradiction avec cette emprise. Le choix de l'enseignement de l'informatique dans un service commun de l'Université permet de transférer la qualification certifiée (CAPES de lettres classiques) dans un mode d'enseignement pratique de savoirs mais surtout de savoir faire (traitement de texte) sans être en contact direct avec le monde des universitaires. Le mépris éventuel des universitaires pour les enseignants de service est ressenti avec la distance de ceux dont l'identité dépend d'autres formes de reconnaissance :

> *« Il y a bien de temps en temps des universitaires qui...ne comprennent pas bien ce qu'on fait. On est un peu des a sociaux. » (sup.4 et 5) Il y a des personnes qui ont encore le sens des hiérarchies » (sup.11)*

Les effets de positionnement se traduisent éventuellement par l'impossibilité bien venue de comparer les deux univers. C'est l'exemple des services communs mais également des positionnements décalés de ceux qui n'ont aucun contact avec les communautés et les hiérarchies disciplinaires. Nous avons affaire à des individus ou à des groupes qui se rapprochent de la fonction de prestataires de services.

Les transactions présentées comme marquantes sont donc principalement celles qui concernent les publics d'étudiants et les responsables administratifs de l'université. La valorisation professionnelle passe par la satisfaction apportée à ces publics et la reconnaissance que témoignent les responsables avec lesquels on est fier d'avoir des liens directs. Les typifications prises en considération sont relatives aux catégories organisationnelles et non disciplinaires. Les jugements éventuels portés par les universitaires ne laissent peut être pas indifférent mais sont à distance et n'affectent pas les personnes comme dans le cas des groupes frontière.

> *« J'avais quelques compétences d'organisation et « malheureusement », on les a remarquées » (sup.11), on dit qu'on n'est pas contrôlé mais on est contrôlé par les usagers...si les étudiants n'étaient pas satisfaits, ça se saurait. » (sup. 4 et 5).*

Il arrive que cette attente décalée de reconnaissance par la hiérarchie administrative soit déçue, surtout si le positionnement professionnel est ambigu (exemple de l'enseignement

---

[50] au sens que J.P. Terrail, 1990 , donne à cette expression dans l'analyse des trajectoires de transfuges.

d'une discipline de service dans une UFR correspondant à une autre discipline et non dans un service commun). Dans ce cas, la demande de reconnaissance peut se heurter à une totale indifférence de la part des représentants des diverses hiérarchies. Il n'est pas rare que dans ce cas l'enseignant cherche à changer d'espace professionnel pour réduire cette dissonance.

La trajectoire et l'intégration professionnelle des Pr.Ag et Pr.Ce enseignant sur les disciplines de service sont marquées par l'importance des transactions avec les publics d'étudiants et avec les responsables administratifs de l'Université. Ils jouissent d'une autonomie professionnelle pour l'enseignement de leur discipline[51]. L'évaluation de leurs qualités dépend essentiellement des réactions de leur public qui est *« le baromètre du succès. »(sup.15).* Les qualifications certifiées sont en partie neutralisées par la fonction que les responsables de l'administration universitaire (qui sont en partie des universitaires) leur ont confié : être agrégé ou certifié, cela a peu d'importance pour enseigner les techniques d'expression ou les techniques linguistiques. Si elles sont neutralisées par les universitaire lors d'un recrutement elles ne le sont pas forcément (et en général, pas) par les enseignants agrégés. Les débats présentés dans le bulletin de la société des agrégés et par le SAGES[52] illustrent fort bien le décalage existant entre le monde de l'enseignement et celui de la recherche à propos d'une qualification certifiée comme l'Agrégation. Dans un extrait de « l'audience du SAGES au cabinet du ministre du 11 février 2000 », les représentants du corps des agrégés de ce syndicat se plaignent de l'autonomie des universités en matière de recrutement : « cette autonomie a ces limites puisqu'il est impossible de recruter un MCF sans doctorat. Pourquoi tolérer alors, au nom de l'autonomie des universités, qu'un certifié puisse être recruté sur un poste d'agrégé ». L'interlocuteur, conseiller auprès du ministre répondra qu'il s'agit là de dysfonctionnements marginaux.

La nature de ce décalage entre les critères de valorisation des enseignants et les critères de valorisation des chercheurs varie également suivant les disciplines.

Dans l'ensemble pour les Pr.Ag et pr.Ce chargés des disciplines de service, c'est la socialisation antérieure à l'entrée à l'université et la proximité des groupes d'appartenance et de référence qui domine. Les dispositions des personnes sont confirmées par des transactions limitées à un univers circonscrit qui permet d'éviter les interactions disqualifiantes.

---

[51] voir le II, 2ème partie.

[52] syndicat des agrégés de l'enseignement supérieur. On peut consulter ce document en annexe.

Les groupes autonomisés se situent d'une manière générale dans des configurations professionnelles qui protègent les dispositions acquises. Les supports des individus proviennent de formes de socialisation parfois originales et diversifiées qui comportent des chocs et des reconversions mais ne se limitent pas aux espaces professionnels. La référence aux diplômes, aux qualifications certifiées est largement relativisée. Elle tend à se réduire à la garantie d'emploi qu'elle assure. Ce qui compte avant tout sont les qualités acquises ou en voie d'acquisition, garanties tangibles d'intégration au travail et d'indépendance professionnelle. Ce sont ces qualités qui sont privilégiées dans la relation d'enseignement[53] plus que la légitimité des diplômes.

C) Intégration libre : entre désaffiliation et autonomie

Ce que nous avons appelé, « intégration dans un groupe autonomisé » pose à nouveau la question de la désaffiliation et de l'autonomie des individus dans leur rapport au travail et au contrat de travail que constitue leur emploi. Par rapport à la problématique de R.Castel[54], nous sommes ici dans un cas de figure particulier qui nous oblige à reprendre la réflexion sur l'idée même de désaffiliation, notion qui implique le rapport au travail et à l'emploi mais également l'engagement dans des liens sociaux, un encastrement dans un collectif.

Dans le cas des groupes autonomisés on peut parler d'une forme de désaffiliation dans la mesure où il y a rupture par rapport à un collectif qui peut être représenté par l'inscription dans un établissement ou une forme d'administration. Il n'y a pas de rupture au niveau du contrat de travail et du statut qui lui est associé. En France, les enseignants sont fonctionnaires et bénéficient encore du support que constitue l'emploi à vie[55]. On observe cependant un déplacement qui modifie le contexte d'intégration professionnelle et le rapport entre la dimension collective de la qualification (qualification certifiée) et sa dimension individuelle. Ce déplacement peut donc être source de désaffiliation[56] ou d'autonomisation. En effet le support que constitue le poste de fonctionnaire autorise une expérimentation de l'indépendance et de l'autonomie à l'intérieur même du salariat, associé dans nos exemples à

[53] chap.III 2ème partie.
[54] R. Castel, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale,* conclusion : « l'individualisme négatif » p. 461 et suivantes.
[55] Ce support symbolise le mieux les acquis du statut de salarié.
[56] Mais nous nous rapprochons ici des groupes frontières.

une amélioration du rapport « rémunération/charge de travail »[57]. Se sentant propriétaire de son statut, l'enseignant expérimente des « formes douces de désaffiliation professionnelle» dans lesquelles il peut trouver satisfaction.

Voici en encadré l'extrait d'un entretient emblématique d'une posture ambivalente entre l'attachement à un emploi assuré de fonctionnaire et le désir de choisir librement ses activités. Il s'agit d'un cheminement aventurier dans le cadre d'une sécurité de l'emploi.

« J'ai été OS à Usinor (en 1984-1985). J'ai fait le maoiste, j'ai fait les vendanges, de l'éboutage dans les vignes, je me suis fait escroquer mon argent, en Bavière, en plein hiver. Heureusement que j'avais un certain confort mental grâce à la possibilité de me réintégrer. J'ai côtoyé des saisonniers, des routards, qui n'avait pas le même confort.

A la rentrée suivante, j'ai demandé un poste d'éducateur dans l'EREA (Etablissement régional d'enseignement adapté). Ce sont des établissements secondaires où interviennent des instituteurs, des éducateurs ayant une formation d'instit. Les élèves ont de 11 à 18 ans et sont en internat. J'avais donc des horaires particuliers : le soir, le week end, après la classe. Je faisais 34 heures au total mais j'avais peu de préparations. J'ai fait ce travail pendant deux ans avec des ados assez durs et ça s'est plutôt bien passé. On a fait du théâtre, on a tourné dans les écoles maternelles du secteur. Nous, les éducateurs, on faisait la première partie du spectacle, eux la deuxième. On faisait tout : les décors... ; c'est un très bon souvenir.

...Je me suis retrouvé remplaçant à XXXXX, après l'avoir demandé. Après je suis allé à YYYYY.. J'ai été dans des écoles en ville et à la campagne. J'ai eu des classes uniques. Pour des raisons affectives, personnelles, je me suis ensuite retrouvé à Lille. J'ai été nommé dans une classe d'adaptation. C'est une école très difficile mais l'année s'est bien passée. Il y a eu des bagarres entre parents, un carreau de cassé par jour. Parfois les enfants n'avaient pas pris de petit déjeuner le matin. J'ai passé beaucoup de temps dans les transports et après j'ai cherché à me rapprocher de Lille.

[57] alors que c'est souvent l'inverse dans le privé

L'année suivante, j'ai été éducateur à l'école des bateliers. J'ai été très intéressé par cette école située à WWWWW.. Elle accueille des enfants de forains. Actuellement, 20 % sont des gens du voyage. 80 % des parents ont des problèmes financiers. J'y ai travaillé 4 ans. Je n'étais pas titulaire (de ce genre de poste) *car je ne suis pas instit. spécialisé. Il faut une année d'IUFM pour avoir cet examen. J'ai échoué à la partie théorique et je ne me suis pas représenté l'année suivante. C'est sans doute le prétexte qui fait que je n'ai pas été renommé là, l'année suivante. Je trouve ça injuste, j'aurai bien voulu rester dans cette école. C'est un travail éducatif, on a de bons contacts avec les parents, les autres instit., les assistantes sociales. Ce n'était pas seulement un travail d'instituteur .Je faisais ce qui me plaisait (Atelier de fabrication technologique). Les enfants se posaient alors des questions sur le fonctionnement des objets (les bateaux sur le canal). C'était très gratifiant. » (élem.7)*

Un cheminement original dans le cadre de la fonction publique est le luxe que peuvent s'octroyer certains enseignants complémentaires. Les risques de désaffiliation sont partiels et temporaires. C'est en ce sens que nous parlons de désaffiliation douce. Par rapport à la typologie de S. Paugam, nous sommes toujours situés, dans le cadran de l'intégration réussie. L'emploi demeure stable mais les catégories qui en tracent le contour sont déconnectées des qualifications certifiées exigées en début de trajectoire. Objectivement, les postes proposés correspondent à des aptitudes spécifiques et sont à l'écart des hiérarchies constituées. Subjectivement les personnes qui s'engagent dans ce type d'intégration délaissent la référence aux certificats au profit de qualités opératoires mais reconnues de manière inégale et par des autruis qui sont plus ou moins significatifs des institutions ou de mondes alternatifs.

R. Castel parle d'un effet contrasté à propos de « l'effacement des encadrements collectifs »[58]. Au sujet de l'industrie : « l'individualisation des tâches permet à certains d'échapper aux carcans collectifs et de mieux exprimer leur identité à travers leur emploi. Pour d'autres elle signifie segmentation et fragmentation des tâches, précarité isolement et perte de

protections ». En ce qui concerne les enseignants complémentaires, nous avons mis en évidence des traits saillants, contrastés eux aussi : petits métiers interstitiels, ouverture de l'espace de travail, sentiments mêlés de liberté et de précarisation. On est par conséquent amené à se demander de quoi dépend l'orientation prise par les problèmes d'intégration. Quels sont les facteurs qui peuvent expliquer la constitution d'un groupe frontière ou d'un groupe autonomisé ?

Malgré la modestie des effectifs de nos populations, nous pouvons avancer l'hypothèse d'une explication en termes de ressources qui sont relatives à l'origine sociale mais également à des formes de socialisation originales. La réussite de l'autonomisation professionnelle dans les contextes que nous décrivons passe soit par l'usage des ressorts de l'habitus, soit par la possibilité de construire ou de reconstruire un univers de travail proche des idéaux que l'on transporte dans un nouveau contexte. Les groupes autonomes seraient l'expression d'une remise en correspondance des dispositions et des positions après un moment de décalage qui a un effet sur la configuration des espaces de travail. La question centrale porte sur la nature des ressources nécessaires et la construction de nouveaux supports.

Le cas de la fonction publique permet d'observer ce qui peut se passer si l'on maintient le support essentiel qui est celui de l'emploi garanti. En fonction de leur origine sociale et de leur trajectoire, les enseignants complémentaires improvisent et saisissent des opportunités. Ceux qui ont les ressources nécessaires pour procéder à des investissements subjectifs et être entrepreneurs d'eux mêmes se lancent dans des aventures. Ceux qui partagent une culture de solidarité reconstruisent des cadres[59].

A l'abri d'une situation marquée par la disparition de tout support social, on voit se recomposer la division du travail. La garantie d'avoir un emploi et les ressources associées minimise l'individualisation par défaut qui n'apparaît dans notre question que sous la forme de la perte de certains repères au travail et de la reconnaissance qu'ils autorisent. La désaffiliation au sens strict de perte de tout lien est impossible ici. La garantie d'un emploi durable peut dès lors être considérée comme une régulation nécessaire en période de changement social et non comme un luxe associé à un système d'emploi qui serait hors d'actualité.

Par rapport aux études réalisées sur les transformations nécessaires du travail et de l'organisation du travail dans l'industrie, l'étude des nouvelles formes d'intégration aux marges

---

[58] ibid p.467.

[59] comme dans les entretiens *(sup. 11, sup. 4 et 5)*.

du système éducatif constitue un exemple contrasté. En effet, l'enseignement est un milieu ou l'expérience professionnelle est très individualisée et où il existe actuellement une injonction de participation à un travail collectif à travers la proposition de projets, la construction de qualifications organisationnelles et collectives. La capacité des enseignants complémentaires à s'autonomiser atteste des ressorts d'individus protégés et de la possibilité de faire évoluer les cadres collectifs du travail dans ce secteur. Si on cherche à résumer en quoi consiste les ressources sur lesquelles s'appuient les acteurs en participant à la recomposition de la division du travail, on trouve deux principaux modes de conservation du support que constitue la qualification au travail. Tout d'abord, le fait de porter en soi un métier, un ensemble de qualifications individuelles qui peuvent se passer de cadre collectif pour être opératoires et source d'efficacité. La deuxième modalité consiste en une réactualisation régulière des qualifications certifiées par les représentants des institutions.

Ces deux modes qui peuvent éventuellement concerner le mêmes personnes à différents moments de leur trajectoire mais sont tout de même relativement corrélés à l'origine sociale des acteurs, sont présents dans les témoignages. Ils confirment des résultats obtenus dans le cadre d'autres recherches sur l'évolution des identités au travail : La référence au « métier », comme version artisanale de ce que Rivard[60] appelle le modèle du façonnier, la référence à l'emploi se rapprochant tout à la fois du modèle de l'officier attaché à sa fonction (le fonctionnaire) mais modifiée ici, dans le sens ou la fonction, la place n'est plus considérée comme définitivement acquise. On n'est plus propriétaire d'un statut correspondant à des attributions garanties. A l'intérieur de l'emploi, les profils de postes évoluent et posent le problème de la conservation et de la réactualisation des qualifications certifiées. Le contenu de la notion d'emploi bouge. Il est redéfini en fonction du rapport aux tâches, c'est à dire au travail et à la division du travail. Face aux problèmes de construction de l'identité professionnelle, l'identité de réseau (ou affinitaire) qui semble en passe de devenir le modèle dominant mais problématique est à relire à la lumière de ce qui précède.

Le système d'emploi à la française fragilisé par l'affaiblissement des défenses du monde du travail en Europe et rendu ainsi minoritaire a une efficacité, celle de réguler les transformations en cours. Il assure la conservation des qualifications certifiées dont on ne peut faire table rase pour la production de qualifications individuelles nouvelles dans une période de bouleversement social. Les producteurs de certificats que sont les enseignants expérimentent

pour certains plus que pour d'autres, le découplage entre les deux termes de la qualification et contribuent par l'exercice modifié de leur métier à stabiliser de nouvelles formes de conversion d'un support indispensable pour les individus lorsqu'ils dépendent de l'utilité et de la valeur de leur travail.

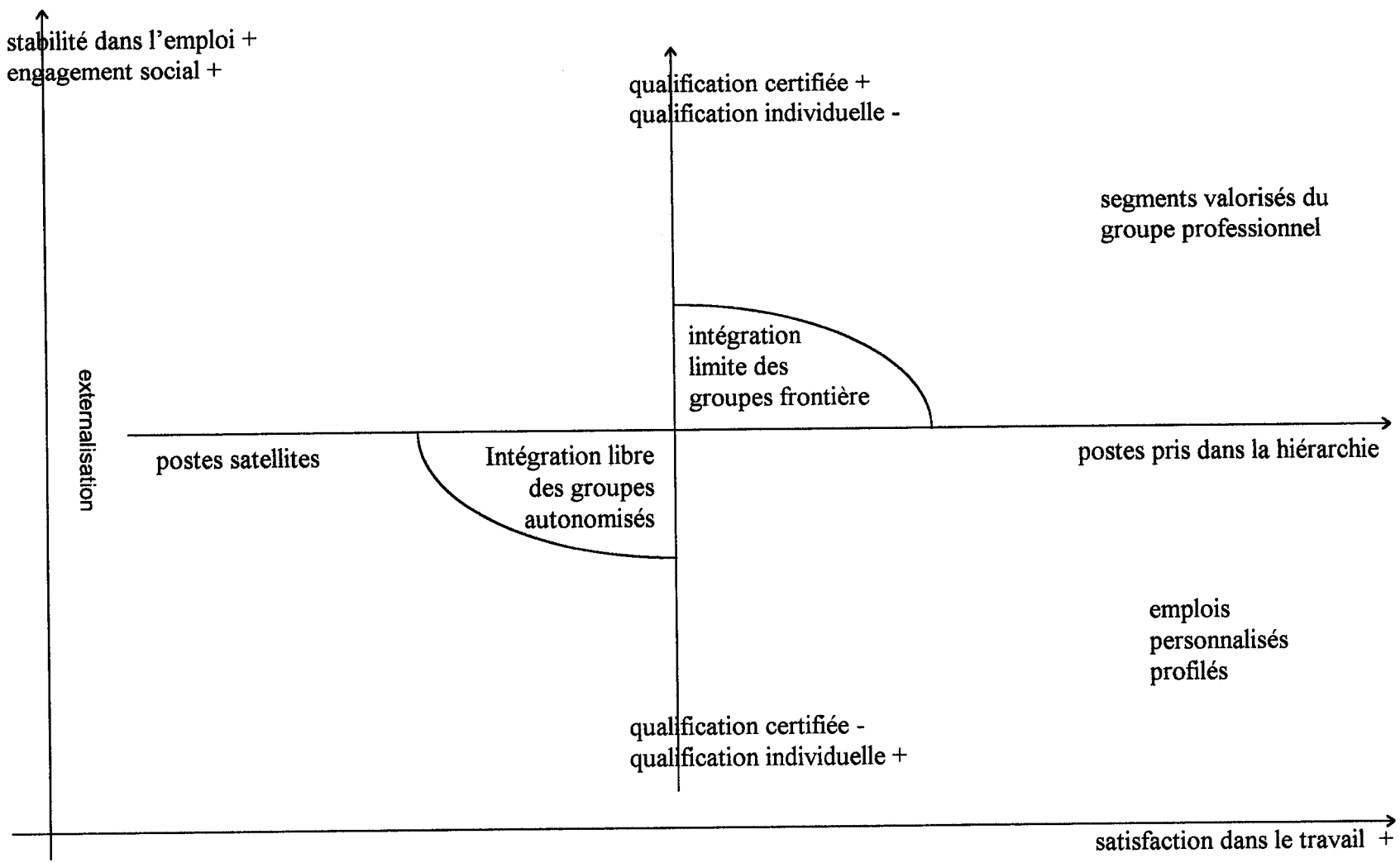
Commentaire du graphique :

L'intégration limite des groupes frontière correspond à une position subordonnée aux hiérarchies et à l'emprise des « qualifications certifiées » sur les représentations des acteurs. Elles correspond aussi à un décalage entre ces qualifications certifiées et les qualifications individuelles requises mal spécifiées. L'incertitude des attributions, le poids et la nature même du travail en font une intégration « laborieuse quand même» associée à une position ou à une promotion professionnelle vécue comme illusoire.

L'intégration libre des groupes autonomisés désigne un espace qui se situe entre une désaffiliation douce (car le support de l'emploi demeure) et une expérience d'autonomie. Subjectivement au moins, la référence aux qualifications certifiées recule devant l'emprise des aptitudes spécifiques à la situation de travail et au type de poste occupé. Cette intégration peut être « incertaine » dans le sens où l'avenir du type de poste occupé n'est pas assuré.

[60] P.Rivard, 1986, cité par C. Dubar, op.cit.1991. p.168-169.

Segmentation de l'espace de qualification



Les espaces d'intégration professionnelle à la marge du système éducatif

Les questions d'intégration et de promotion professionnelle doivent être abordées à la fois du point de vue objectivable qui correspond ici à une offre de postes aux attributions mal définies mais également par une approche compréhensive[61]. A titre d'exemple, les fausses promotions sont conjointement construites à l'aide de dispositifs de recrutement et subjectivement par des acteurs déçus faisant l'expérience d'une impasse professionnelle eu égard aux catégories pertinentes pour eux.

Tableau récapitulatif

Types de postes	**Elémentaire**		**Secondaire**		**Université**	
Variables	décharges EMF ou Dr **C.A**	Tit.Mobiles. **G.A**	TZR **G.F**	T.R volontaires **G.A**	Pr.Ag et Pr.Ce sur disc. de service **G.A**	Pr.Ag et Pr.Ce docteurs ou en thèse. affiliés **C.A ou G.F**
biographiques	passé scolaire idéalisé.	chocs et ruptures biographiques.	continuité symbolique, décalage/réalité scolaire	ruptures prof. ou privées.	ruptures professionnelles	continuité, poursuite de la carrière
relationnelles	transactions initiatiques.	éclairantes et fécondes	désenchantement	socialisation originale	conflits avec les élèves en collège. construction de réseaux	transactions incertaines : encourageantes ou risquées. réseaux

Notes : **C.A** : carrières accompagnées ; **G.F** : groupes frontières ; **G.A** : groupes autonomisés. Décharges EMF ou Dr: remplaçant de maîtres formateurs ou de directeur d'école; TZR : titulaires sur zones de remplacement du secondaire ; T.R : titulaires remplaçants, catégorie caduque depuis 1999 désignant les enseignants de la brigade de remplaçants, indemnisés et disponibles. Pr.Ag et Pr.Ce sur disciplines de service : ils assurent des enseignements transversaux ou une discipline optionnelle ou annexe dans le cadre de leur UFR de rattachement. Pr.Ag affiliés : affiliés d'une manière ou d'une autre à une communauté disciplinaire, enseignant souvent la discipline principale de leur UFR de rattachement.

[61] Nous reprenons ici le fil des recherches présentées par C. Dubar, 1999, *La promotion sociale en France*, p.239.

La situation des Pr.Ag et Pr.Ce en voie d'affiliation est la plus tendue. Le statut de l'Agrégation dans les différentes disciplines expliquent l'importance de ces tensions.

les trajectoires dont nous avons rendu compte expliquent la polarisation des trajectoires en deux groupes : les groupes frontière, situés par rapport aux hiérarchies constituées du système éducatif (dans sa dimension professionnelle et organisationnelle) et les groupes autonomisés, à l'écart de ces ordres hiérarchiques professionnels.

En dehors des carrières organisées (celles des décharges de maîtres formateurs), les enseignants complémentaires se trouvent principalement dans deux situations : soit ils campent durablement aux frontières des contextes ordinaires d'intégration professionnelle qui dépendent étroitement des qualifications certifiées soit ils se trouvent dans des situations désaffiliées au sens que R.Castel donne à ce terme. Les situations de désaffiliation peuvent être vécues comme des situations d'autonomisation qui dépendent cette fois des qualifications individuelles.

Par rapport à la typologie de Paugam (2000), nous avons introduit une dynamique complémentaire, celles qui reflète l'évolution du rapport entre les qualifications certifiées et les qualifications individuelles. Nos résultats ne sont pas sans rappeler les analyses de la segmentation du marché du travail mais il ne peut être question de marché dans le cadre de la fonction publique. Il existe néanmoins une segmentation de l'espace de qualification à l'intérieur de la fonction publique d'éducation dont les frontières tendent à s'accentuer dans la période récente.

Chapitre II - Division morale du travail, dominations et contestation

Le système éducatif peut être appréhendé comme une organisation. Nous avons présenté cette dimension dans la première partie et la conception que nous retenions : celle de l'organisation comme problème, proposée par M.Crozier et E. Friedberg dans le cadre de l'analyse stratégique[1]. La seconde dimension qui se superpose à la dimension organisationnelle est celle de la profession qui définit ses propres hiérarchies dans le cadre de cette profession bureaucratisée. L'ambiguïté des hiérarchies statutaires n'est pas récente dans l'organisation du système éducatif. M.Hirschhorn (1993) en a retracé l'histoire dans *l'ère des enseignants.* Les déplacements (choix de postes satellites ou de situations frontières durables) que nous observons renforcent néanmoins cette ambiguïté et constituent des zones d'incertitude à côté des hiérarchies constituées, que celles-ci s'appuient sur l'ordre administratif ou celui des catégories du prestige professionnel. Cette ambiguïté renforcée se traduit par un jeu social que nous nous proposons d'analyser. Nous reprendrons pour cela les outils de l'analyse stratégique et les concepts proposés par les interactionnistes, principalement par E.Hughes dans la mesure où ils tiennent spécifiquement compte des enjeux de prestige propres à la dimension professionnelle[2] et pas uniquement des enjeux de pouvoir.

Les hiérarchies constituées du système éducatif ont été décrites dans la première partie. On peut les repérer par niveau d'enseignement en distinguant la dimension administrative de la dimension professionnelle. C'est à l'intérieur de ces hiérarchies que sont définies les statuts et toutes les catégories officielles qui structurent l'institution.

---

[1] E. Friedberg, 1993, 1997, *Le pouvoir et la règle.*

[2] Rappelons que les enseignants ne sont pas seulement les rouages-acteurs d'une organisation, leur métier a une histoire que nous avons résumée. Cette histoire est cristallisée dans des modèles, des catégories construites dans le temps qui interviennent dans les choix et les comportements. (cf.1ère partie. chap II). Parmi ces catégories, nous avons privilégié les qualifications certifiées.

	dimension administrative	dimension professionnelle
supérieur	présidence et conseils directeurs d'UFR responsables administratifs secrétariats	direction des centres de recherche configuration ds communautés disciplinaires
secondaire	Rectorat responsables de la gestion par districts et bassins	inspecteurs généraux inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR)
élémentaire	Inspection académique responsables de la gestion par circonscription et bassins	IEN conseillers pédagogiques IUFM-Université

A chaque niveau du système éducatif nous avons une dualité des hiérarchies. Des formes de domination et de contrôles transversales et horizontales s'ajoutent aux hiérarchies constituées et concernent les enseignants complémentaires. En effet la création de postes délégalisés contribue à la régulation actuelle d'un système éducatif en transformation en produisant des contradictions : assurer la continuité du service public et la gestion des carrières malgré la rigueur budgétaire.

Le jeu professionnel correspondant aux marges de manoeuvre valorisées par l'analyse stratégique se déroule principalement dans les espaces peu cadrés du point de vue juridique. Les relations entre certaines catégories de personnel ne sont pas toujours définies précisément du point de vue hiérarchique : les directrices d'école sont collègues des adjointes, les maîtres formateurs sont proches des conseillers pédagogiques. Dans les lycées le rapport entre agrégés et certifiés se traduit dans des rapports de domination qui prennent une forme spécifiques dans les lycées techniques[3]. A l'Université, l'ambiguïté des positionnements est renforcée par l'importance des logiques professionnelles et disciplinaires. Les règles interviennent alors dans leurs dimensions latentes, notamment pour peser dans les négociations, résister aux contraintes, préserver ses intérêts, protéger des zones de pouvoir parallèle. On sait que le pouvoir n'est pas un attribut des acteurs mais une relation, un échange, une négociation.

[3] Le chef des travaux est un agrégé déchargé d'une partie de ses cours. Il est responsable des commandes et de la gestion du matériel ce qui lui donne un pouvoir important sur les autres catégories de personnel.

Dans le cadre de cet échange et de la mise en place d'une relation réciproque et déséquilibrée qui est un rapport de domination, interviennent des ressources permettant l'action : informations, force, richesse prestige, autorité.[4] Cela étant l'analyse stratégique privilégie le pouvoir par rapport au prestige. Elle parle du pouvoir des « faibles » mais pas de leur capacité à se valoriser. Pour ces deux raisons, nous associons aux outils précédents, l'analyse de la « division morale du travail » ou rejet des tâches, dynamique interactionniste et symbolique propre au jeu professionnel. Nous privilégions du même coup l'aspect de cet échange qui a trait aux attributions professionnelles.

Lorsque les acteurs semblent se soumettre aux ordres hiérarchiques, ils se livrent à un jeu professionnel à travers la division du travail et la négociation des attributions. Certaines configurations sont à l'inverse propices à diverses formes d 'affranchissement ; dans ce cas, les acteurs semblent libérés des systèmes de domination. Enfin, des formes de revendication se développent en l'absence de mise en forme satisfaisante de l'organisation du travail.

BU LILLE

1 Le jeu professionnel des acteurs : division morale du travail et négociations

A) L'importance des interactions

Les enseignants complémentaires sont des enseignants à part entière mais ils sont complémentaires dans le sens où leur rôle et leur tâche sont définies par rapport aux enseignants (et enseignants-chercheurs) typiques. Le choix même de notre question et des populations de l'enquête justifie la convocation de cet outil théorique. En effet, notre question engage une réflexion sur la délégalisation du travail et l'individualisation des rapports au travail. D'autre part, les populations étudiées d'enseignants complémentaires, ne peuvent l'être que par rapport aux enseignants typiques[5]. Reprenons ces deux aspects qui sont indissociables. Avec les enseignants complémentaires nous sommes à la marge du groupe professionnel, nous faisons référence à des types de poste et à des situations qui ne sont pas toujours cadrées du pont de vue juridique ou lorsqu'elles le sont, qui illustrent cet écart entre le légal et le normal retenu par A.Supiot[6] comme un des signes de délégalisation du contrat de travail. Les conditions d'exercice sont souvent en complet décalage avec les positions et attributions

[4]M. Crozier & E. Friedberg, 1977, *L'acteur et le système.*
[5] nous utiliseront ce terme pour plus de commodité dans toute cette partie.
[6] A. Supiot, 1994, *Critique du droit du travail.*

prévues. Il est logique, qu'une grande partie de la situation de travail fasse l'objet d'une négociation (ou d'un jeu peu explicité) entre les enseignants complémentaires et les enseignants typiques et entre les enseignants complémentaires entre eux. Le positionnement des enseignants complémentaires dépend de celui des enseignants typiques et inversement.

La prise en compte de cette dimension n'exclut pas l'emprise de l'ancrage social des acteurs. Cette dernière dimension intervient comme on l'a vu dans l'analyse des trajectoires, sous la forme de catégories de typification héritées d'une histoire marquée par une congruence datée mais encore visible entre le recrutement social des enseignants les certifications produites par la réussite aux concours le niveau d'enseignement dans le système éducatif et le type de savoirs transmis. Elle permet d'analyser plus finement le jeu professionnel des acteurs.

Nous avons précisé en introduction que nous abordions l'enseignement comme une profession au sens large du terme, c'est à dire comme un groupe segmenté et traversé par plusieurs dynamiques de division du travail. En dehors de la division pédagogique (aspect technique) et sociale du travail nous avons déjà utilisé les analyses de Hughes pour la présentation des faisceaux de tâches dans la deuxième partie. Le jeu professionnel que nous allons décrire peut également être analysé à l'aide des outils proposés par cet auteur, notamment l'idée importante que les positionnements correspondant aux attributions des membres d'un groupe professionnel sont le résultat de ce jeu social, individuel et collectif, qui consiste à rejeter les tâches considérées comme du « sale boulot » et à se réserver les attributions sur lesquelles on construit sa propre valorisation professionnelle.

Le jeu social, ici professionnel, qui consiste à s'approprier ou rejeter les tâches, confère à ces dernières une dimension proprement sociologique qui s'ajoute à leur détermination matérielle. Dans l'espace professionnel comme ailleurs, on se distingue d'autrui pour être perçu socialement[7]. Il s'agit, soit de jouer l'élévation par la délégation de tâches devenues résiduelles, fastidieuses ou considérées comme telles, soit de jouer la professionnalisation par la valorisation symbolique d'un faisceau choisi ou imposé par d'autres mais dont on a choisi finalement de devenir le spécialiste. Au jeu professionnel, on joue où l'on ne joue pas, on perd ou l'on gagne, on prend sa revanche, on se protège.

Les agencements et réagencements qui se dessinent procèdent selon nous de deux modalités différentes qui sont en cohérence avec les conclusions des chapitres précédents.

Dans les témoignages recueillis, ceux qui font état de rapports de domination résultant de la division morale du travail et de la souffrance qui en résulte se distinguent de ceux qui semblent à l'écart des systèmes de domination. Nous allons présenter successivement ces deux principales formes de positionnement et nous tenterons de les expliquer en croisant les variables pertinentes qui caractérisent les acteurs avec les déterminations des systèmes d'action dans lesquels ils se trouvent. Ces deux formes de positionnement sont produites par les effets du rejet des tâches et les formes de négociation.

B) Le rejet des tâches : principal outil du positionnement dans la division du travail

En cherchant à comprendre les problèmes fondamentaux que les hommes et les femmes rencontrent dans leur travail, E.Hughes[8] s'est intéressé aux métiers les plus humbles[9]. C'est en relativisant « le sale boulot » qu'il crée un concept fort utile à l'étude de la division du travail et de la mobilité au travail. Le rejet des tâches est une dynamique commune à tous les métiers quel que soit le prestige social de ces métiers et la position sociale de ceux qui l'exercent. Ce sale boulot ne se caractérise pas uniquement et pas principalement par la nature des tâches auxquelles il correspond mais par le fait qu'il a été rejeté par d'autres et par conséquent imposé à ceux qui n'ont pas pu le refuser. C'est la logique d'interaction qui le construit.

En ce qui concerne l'enseignement, un certain nombre de tâches sont systématiquement rejetées, évitées, délaissées, supportées comme des pensums quel que soit le niveau d'enseignement où l'on se situe : les corrections de copies, les tâches administratives, les tâches de surveillance passive. D'autres sont spécifiques à l'enseignement élémentaire, comme l'enseignement de certaines disciplines peu préparées lors de la formation[10] : la mesure, la géométrie, l'éducation physique, les Arts plastiques. A l'intérieur des écoles, l'espace est également un enjeu de confort et de prestige professionnel. Dans les collèges et lycées, la circulation du sale boulot dépend très étroitement d'une logique de territoire et de frontières mouvantes qui séparent les établissements dits normaux des autres[11]. A l'intérieur des

---

[7] c'est la condition même de l'existence sociale selon l'analyse sociologique de P.Bourdieu.
[8] J.M. Chapoulie, 1996, p.80
[9] Ce choix est même présenté par l'auteur comme un principe méthodologique en sciences sociales, construit dans la recherche
[10] entretien avec IEN n°3
[11] J.P Payet, 1997 *Collèges de banlieue.*

établissements cette frontière sépare les filières valorisées et les classes triées des autres. D'autres enjeux communs concernent le temps et l'espace (attributions des salles, répartition des services et constitution des emplois du temps). A l'Université, les enjeux de prestige ou de dévalorisation sont nombreux. Parmi les tâches rejetées systématiquement pour le moment, on peut souligner les enseignements de premier cycle[12] et les corrections afférentes, les enseignements de service, certaines tâches administratives (organisation de jury par exemple) ou d'ingénierie pédagogique, les travaux dirigés, notamment lorsqu'ils sont répétitifs.

Le rejet de ces tâches est un levier de valorisation entre enseignants typiques mais le jeu qui se joue avec les enseignants complémentaires le rend plus visible et montre que le rejet de tâches est de première importance dans la construction des rapports de domination qui traversent l'ensemble du groupe professionnel, rapports qui ne correspondent pas toujours aux hiérarchies constituées. La définition réglementaire des tâches et leur attribution est un enjeu de négociation.

Les enseignants complémentaires, comme tous les enseignants et comme toutes les personnes qui parlent de leur travail, se plaignent et se valorisent. Être conscient que l'on a « pris ce qui restait » ne signifie pas nécessairement que l'on soit dans l'incapacité de valoriser son travail. Faisons encore une fois référence à Hughes[13] : une forme de professionnalisation (c'est à dire ici de valorisation professionnelle) passe par la revalorisation symbolique de tâches considérées comme dévalorisantes ou dégradantes. Les « victimes » de la division du travail peuvent se laisser disqualifier ou à l'inverse procéder à une revalorisation de leur travail en créant un capital symbolique. Cette création repose sur l'agir communicationnel[14]. En dehors de cette revalorisation, ils peuvent simplement tirer partie du jeu professionnel de diverses manières.

1) Ceux qui se laissent disqualifier.

Il est assez logique que cette disqualification soit ressentie avant tout par les enseignants complémentaires se trouvant dans ce que nous avons appelé au chapitre précédent les « groupes frontière ». Ayant pour ambition une valorisation à travers les catégories certifiées qui cernent les contours des segments prestigieux du groupe professionnel, ces

[12] Cette question des premiers cycles est une spécificité française (comme l'est la question du rôle joué par les classes préparatoires). cf. C. Musselin, 2001, *La longue marche des universités.*

[13] *Le drame social du travail,* 1952, Hughes donne l'exemple de la médecine, profession qui s'est constituée à partir de la revalorisation symbolique et esthétique des « opérations sur le corps »

enseignants, qu'il s'agisse des écoles, des établissements du secondaire ou du supérieur, sont vulnérables dans le sens où ils accordent de l'importance aux jugements et typifications provenant des représentants et gardiens de la profession. Les plaintes sont nombreuses dans ces témoignages. Des arbitrages interviennent parfois et ce fût le cas dans le système élémentaire et à l'Université[15]. Les représentants des hiérarchies ou du ministère, ont déploré avec un certain angélisme la disqualification des remplaçants et celles des Pr.Ag. Soulignons que l'on trouve cette posture de plainte dans les situations les plus variées, y compris dans les positions qui sont assez bien situées du point de vue des hiérarchies constituées (administration ou hiérarchie professionnelle). Cette plainte est en effet constitutive du processus de distinction professionnelle décrit par E. Hughes. Ce qui ressort également des témoignages de ceux qui se sont laissés disqualifiés est une démission face aux jugements dévalorisants portés par les enseignants typiques.

Dans les écoles cette disqualification a lieu lorsque les remplaçants prennent au sérieux le rôle que tentent de leur assigner les institutrices en poste fixe : accrocher les travaux des élèves, obéir comme une stagiaire, préparer le matériel faire un travail désagréable ou que le maître titulaire ne veut pas faire. Ce sentiment touche toutes les formes du remplacement de courte ou moyenne durée, y compris le remplacement de luxe des décharges. La dimension subjective est aussi importante que l'impact de la division prévue du travail qu'elle contribue à définir. Ce mélange de déterminations objectives et subjectives s'exprime dans les récits : *« c'est aussi de mon fait, avec moi, ça ne peut pas se passer comme ça, il a fallu que je mettent les choses au point » (élem.17)... « j'étais mal à ce moment là » (sup.12).*

Dans les écoles d'application, les remplaçantes de maître formateur, situés aux portes du modèle le plus valorisé du groupe professionnel, expliquent volontiers en quoi consiste le rapport de domination qui les concerne : Ce sont les maîtresses formatrices qui définissent le calendrier et l'emploi du temps. Elles sont elles-mêmes dépendantes de l'IUFM et transmettent les contraintes de la formation. Dans les témoignages dont nous disposons, il existe toujours un mauvais souvenir où le remplaçant s'est senti mal traité ou méprisé, mis sur

---

[14] J. Habermas, 1981.

[15] En 1995, F. Bayrou, Ministre de l'Education Nationale, lors de l'audience accordée au collectif Pr.Ag, Pr.Ce le 2 février 1995, a reproché aux Pr.Ag de s'être laissés enfermer dans un « procès », d'avoir accepté d'être considérés comme des enseignants de seconde catégorie, de s'être laissés déqualifier alors qu' « ils ont un des diplômes les plus élevés du cursus universitaire.». On peut consulter l'extrait du compte rendu de cette audience en annexe. Pour les écoles, les brochures distribuées dans les inspections académiques à l'attention des enseignants en poste fixe invitent ces derniers à considérer les remplaçants comme des professionnels.

le même plan que les stagiaires en formation. Lorsque le projet d'obtenir un poste fixe après le CAFIMF est à court terme, le fait d'être une seconde maîtresse est ressenti avec frustration. Il existe une division du travail pédagogique qui correspond à un rejet des tâches dont on a fait l'inventaire plus haut[16]. L'explication de cette division du travail est ici institutionnelle et liée à l'organisation hiérarchisée de la profession.

> *« Il y a la maîtresse principale et l'autre, c'est elle qui fait la rentrée, c'est un peu frustrant. » (élem.23) « certains EMF se comportent avec moi comme si j'étais leur stagiaire » (élem.18) « il m'est arrivé d'être considérée comme une « sous-fifre », quoi. Je faisais coller les travaux des gamins dans leur cahier alors que j'avais préparé quelque chose. » (élem.17) « c'est jamais moi qui ait lancé la progression sur l'addition ou la mutiplication, faut pas rêver. » (élem.23).*

Malgré la modestie de notre population nous pouvons dire à titre informatif que les remplaçantes EMF dont le discours se caractérise par la plainte sont les plus jeunes (la moyenne d'âge des remplaçantes EMF est structurellement faible dans la mesure où il s'agit d'un poste provisoire proposé aux débutantes).

Pour les titulaires mobiles (ZIL et brigade) de l'enseignement élémentaire la plainte est moins fréquente dans la mesure où ces postes sont la plupart du temps choisis pour des raisons financières ou de confort[17]. On retrouve néanmoins dans certains témoignages l'expression d'un mépris ressenti de la part de l'administration, l'impression d'être un numéro mais c'est assez rare[18].

> *« On est méprisé par l'administration » (élem.4) « quand on arrive dans une école on nous dit : « tiens, ça tombe bien , vous êtes de service de récréation » » (élem.8).*

Dans les écoles, ce sont les rapports avec les enseignants en poste qui sont significatifs : la tâche qui symbolise la relégation, notamment au moment de l'arrivée du TM,

---

[16] L'enseignement de la géométrie et de la mesure est volontiers délégué, ainsi que le sport et les arts plastiques Cette dernière appellation est déjà le signe d'une revalorisation des anciens travaux manuels mais , en dehors de la maternelle, c'est une tâche souvent reléguée.

[17] chap.II, 2ème partie.

[18] deux des vingt six entretiens recueillis.

est la surveillance de récréation. Il s'agit d'un accueil particulier signifiant l'absence d'intégration dans l'établissement, souvent l'impossibilité de partager le café dans la salle des enseignants, l'expression d'une amertume à l'égard de ce personnel mobile grassement dédommagé.

> *« On est parfois qualifiés de « pauvres petits chats gris sans poste » ou bien de « gros fainéants plein de fric » » (élem.6).*

Dans les lycées et collèges, le défaut d'organisation professionnelle des suppléances se traduit par une grande confusion et une ambiguïté renforcée des positions statutaires. Il faut faire une distinction entre les remplaçants volontaires indemnisés (héritiers des brigades) et les jeunes débutants à qui l'on impose la situation de TZR en attendant mieux[19]. La plainte et l'expérience d'une disqualification ne s'expriment pas de la même manière dans les deux cas. Pour les jeunes TZR, il s'agit d'un mélange de déception, de fatalisme et parfois de désespoir (dans les situations très difficiles). Ils se sentent relégués non par leurs collègues ou l'administration de l'établissement mais avant tout par l'administration du rectorat.

A l'Université l'ambiguïté des positionnements est renforcée du fait de l'articulation problématique entre la dimension administrative (celle de l'organisation) et la dimension strictement professionnelle qui s'impose avec une véritable autonomie. La plupart des Pr.Ag[20] se trouvant dans les situations frontières[21] se plaignent *d'être « les soutiers ou les larbins de l'université » (sup.13)*. L'expression de ce sentiment est très fort pour les enseignants les plus gradés de l'Education nationale qui ne sont pas docteurs. Ils découvrent que leur « agrégation de l'Université » ne leur ouvre qu'une petite porte de l'enseignement supérieur. L'impossibilité de choisir ses enseignements, le fait de récupérer ce que les autres ne veulent pas est une contrainte présentée dans la plupart des témoignages des « Pr.Ag frontière ». Les tâches concernées sont celles que nous avons citées plus haut. Elles concernent les enseignements de premier cycle et toutes les charges afférentes. On constate également que les mêmes tâches peuvent être considérées comme dévalorisantes ou pas selon la manière dont elles ont été attribuées (tâches d'encadrement donnant droit à décharge, préparation aux

[19] l'effet d'âge et l'effet de génération est ici significatif.
[20] Les Pr.Ce sont plus fréquemment chargés des enseignements de service. (1ère partie)
[21] ce sont les Pr.Ag ayant engagé une thèse, l'ayant abandonnée ou ne l'ayant pas encore soutenue, cohabitant avec des universitaires dans une UFR qui correspond à leur discipline d'enseignement)

concours) ce qui confirme l'idée importante selon laquelle ce n'est pas la nature des tâches en elle-même qui les désignent comme « sale boulot » mais le fait qu'elles soient rejetées par ceux qui du même coup se positionnent au dessus de ceux qui se laissent disqualifier. Un témoignage nous permet d'illustrer le sentiment de relégation.

« J'ai eu soi disant des... décharges administratives, pendant deux ans, plusieurs, puisque pour combler l'écart entre les 336 et les 384 heures, il fallait en avoir plusieurs ; alors, c'était présenté par le directeur d'UFR comme des décharges valorisantes, c'est à dire que c'était présenté comme des décharges qui ne devaient pas être réservées aux maîtres de conférence ; et que c'était bien aussi que des Pr.Ag s'en chargent, ce qui est pas faux....Mais dans la mise en pratique, de ces charges, moi en tant que Pr.Ag, ça tient peut être aussi à ma personnalité,.. je me suis trouvée confrontée à une situation ou d'abord mes charges, de toutes façons n'étaient pas bien définies, et heu... deuxièmement, je vais peut être me répéter... les frontières n'étaient pas claires entre ce que devaient faire les collègues et ce que moi, je devais faire, entre ce que devaient faire mes collègues maîtres de conf. et ce que moi, je devais faire, et troisièmement, j'avais l'impression, je me sentais en « sous ordre », je me sentais, heu...en fait un peu à la disposition des collègues maîtres de conférence, qui avaient des décharges aussi. Et.. et donc, ce manque de définition des tâches, et cette sorte de subordination, je ne l'ai pas supportée. C'est pour ça que j'ai abandonné les charges administratives. Par ailleurs, la première année, j'ai dû, en plus « faire la pêche » aux charges administratives, ou aux décharges administratives,... Donc, j'avais fait à peu près quarante heures de travail dont j'étais pas sûre qu'elles pourraient être comptabilisées, par une décharge, une décharge de quatorze heures, par exemple.... »(sup.16).

La plainte de cette enseignante est l'expression d'une souffrance qui s'accompagne d'une aliénation au travail. Elle est caractéristique des contextes peu cadrés du point de vue de l'organisation professionnelle, espaces où se déroulent les interactions risquées où chacun mise ses ressources. La responsabilisation individuelle semble souvent intériorisée comme l'injonction à réussir à se valoriser quelles que soient les circonstances. On oscille entre la vision conspiratrice souvent dénoncée comme un signe de mal être à soigner et ce sentiment excessif d'une entière responsabilité individuelle. Il s'agit là de l'expression d'une impossibilité

à décrypter certaines formes insidieuses de disqualification qui se fondent en général sur des rapports de domination peu lisibles parce qu'occultés par l'emprise de catégories qui ne définissent plus clairement les positionnements.

Le rejet des tâches n'implique pas automatiquement un sentiment de disqualification.

2) La neutralisation ou la revalorisation symbolique des tâches reléguées.

Une manière de neutraliser le caractère dévalorisant d'une discipline ou d'une tâche est de justifier la répartition du travail par des considérations liées à l'organisation pédagogique. Il y a des disciplines qui se prêtent mieux que d'autres au découpage. Le moment de la journée où l'on intervient compte aussi : les disciplines fondamentales sont enseignées le matin. De nombreux TM des écoles procèdent d'autre part à une véritable revalorisation symbolique de la discipline qu'ils enseignent. Cette revalorisation est facilitée par un contexte qui autorise l'usage de ressources différentielles. Les arts plastiques, par exemple, sont délaissés dans l'enseignement primaire sont facilement valorisés en maternelle et il en est de même pour le sport.

> *« J'ai toujours fait les Arts plastiques parce que ça les enquiquinait, ils n'aimaient pas ça. J'ai dit : « c'est très bien, je prend, je prends les art plastiques », j'y trouvais mon compte, je faisais de l'EPS aussi, j'aimais beaucoup ça, je faisais du judo, j'ai fait plein de choses vraiment bien et puis on se dit, après tout, on va essayer de rendre ça intéressant pour montrer que c'est pas si casse-pied que ça. » (élem.17)*

> A l'Université également certaines disciplines délaissées font le bonheur de certains.

> *« Je récupère un peu ce que les gens ne veulent pas faire en biologie végétale...moi, j'ai pris ces cours parce qu'en plus ça m'intéressait. C'est un cours qui est très agréable à faire sur la fleur, c'est très plaisant. » (sup.2)*

Exemple de rationalisation d'une situation subie ou véritable goût personnel ?, sans doute les deux.

Dans les écoles, le remplacement est organisé du point de vue professionnel et c'est la fonction même de remplaçant qui s'en trouve valorisée du point de vue économique notamment. La certitude de jouer un rôle fondamental pour assurer la continuité de l'encadrement, confirmée par l'attitude des collègues, (le TM est mal perçu mais il est bien reçu), l'assurance d'avoir une fonction réelle dans l'organisation sont fréquemment évoquées. Cette forme de valorisation est facilitée par la reconnaissance économique signalée par les indemnités importantes perçues par les TM. Elle dépend néanmoins de ressources personnelles d'ordre symbolique et passe par la capacité à valoriser par les images et la mise en mots les activités dont il est question.

> *« Je l'acceptais, ce sont des matières plus ludiques, c'est ce que j'adore en maternelle. » (élem.18)*

Dans les lycées et collèges également cette fonction fait l'objet d'une revalorisation par les acteurs et s'appuie également sur ces contrastes que sont les qualités différentielles[22]. Une manière de valoriser sa fonction auprès des élèves consiste à se présenter clairement comme un remplaçant volontaire, insister sur le fait qu'il s'agit bien d'un choix et non pas d'un malheur lié aux aléas des débuts de carrière. C'est possible lorsque l'enseignement complémentaire est organisé sur la base du volontariat.

> *« Moi, j'explique ma fonction au départ, que c'est un choix que j'ai fait, que ce n'est pas un remplaçant qui vient du rectorat qui tombe comme ça des nues, que c'est un choix, que je me suis mise à la disposition du secteur et que pour moi ça ne change rien, je suis titulaire de mon poste. Les enfants comprennent ça, ils se rendent bien compte que c'est pas un jeune qui débute qui veut être maître auxiliaire au début parce qu'il a pas eu son concours, pour se faire la main. » (sec.11)*

Ce récit montre que parmi les ressources mobilisées pour valoriser cette fonction, la qualification certifiée joue un rôle central (être titulaire d'un grade parce qu'on a réussi un concours).

A l'Université, la neutralisation des effets de la relégation passe par une rationalisation de la situation dans laquelle on se trouve. Les difficultés d'accueil et

d'intégration proviennent des raisons mêmes du recrutement des Pr.Ag. Ceux-ci occupent l'équivalent de deux postes de maîtres de conférence et certains Pr.Ag comprennent l'amertume des jeunes chercheurs au chômage. L'explication tient aux conséquences de la politique de l'emploi et de ses incidences sur les formes de recrutement dans l'Education nationale. Les tâches et disciplines délaissées, sont revalorisées par le biais du goût pour un type de savoir, pour l'enseignement, pour l'enseignement de cette discipline, parfois par le désir de diversifier ses activités. La variable qui explique ces différences est le rapport au métier (et par conséquent le fait d'accepter de bonne grâce les tâches administratives ou d'encadrement pédagogique). La revalorisation passe également par la définition d'une forme spécifique d'enseignement, d'une qualification qui entre en contraste avec les pratiques courantes, comme l'accompagnement des étudiants vers la forme universitaire d'enseignement présentée plus haut[23]. Les variables explicatives sont l'origine sociale (appréhendée à travers la PCS des parents) et le groupe de référence (PCS du conjoint notamment).

Le rejet des tâches est une des principales dynamiques de la division du travail dans les relations de travail peu formalisées. Source de disqualification mais également de revalorisation symbolique, le résultat apparemment paradoxal de ce processus commun trouve des explications dans la capacité symbolique à mettre en forme et en valeur un faisceau de tâches. Cette capacité est socialement différenciée et ne prend pas la même forme selon le sexe (dimension esthétique et relationnelle plus spécifique aux femmes). Elle dépend de la maîtrise des codes linguistiques, des qualités sociales et relationnelles et de ressources extérieures au monde professionnel. Des sentiments différents peuvent s'expliquer en partie par des variables liées à la trajectoire, à la situation familiale au groupe de référence, à la discipline.

> *« J'ai l'impression de devoir lutter contre un système pour ne pas me laisser bouffer, pour ne pas être écrasée, j'ai l'impression d'un rouleau compresseur qui m'écrase littéralement. » (sup.16) « Je récupère un peu ce que les gens ne veulent pas faire mais c'est pas grave, c'est intéressant et j'ai une position très confortable. » (sup.2)*

---

[22] chap. III de la 2ème partie.
[23] idem.

Dans le premier cas nous sommes dans une université littéraire où les dynamiques de distinction sociales sont fortes. La personne qui s'exprime, célibataire sans enfant compte énormément sur la socialisation et la reconnaissance professionnelle. Ses parents étaient commerçants. Dans le second cas, il s'agit d'une université et d'une discipline scientifique, nous entendons une mère de famille heureuse de sa situation personnelle et professionnelle. Sa mère était universitaire et son père médecin.

Lorsque cette revalorisation n'a pas lieu et que les acteurs se retrouvent durablement relégués dans des faisceaux de tâches dévalorisés, on peut observer l'exercice d'une forme de contrôle ou de pouvoir vis à vis des groupes dominants.

C) Les formes de négociation

Le jeu professionnel que nous décrivons ouvre des espaces de négociation plus étendus que pour les enseignants typiques. Les négociations s'appuient soit sur l'usage des règles et des hiérarchies, soit sur le contrôle symbolique des supérieurs.

1) L'usage des règles et des hiérarchies.

Les remplaçants volontaires indemnisés, construisent une plainte de professionnels. Ils ne s'estiment pas reconnus à leur juste valeur. Loin de se laisser disqualifier par les jugements, ils s'en servent pour construire une posture de revendication. Ils se disent exploités dans le sens où on leur confie des tâches qui ne correspondent pas à leur statut : travail administratif (coller des timbres), travail de surveillance, faire fonction de CPE (conseiller Principal d'Education), travail de préparation de matériel de laboratoire dans les disciplines scientifiques ou techniques. Les responsables de ce rejet de tâches sont avant tout les chefs d'établissement, le chef des travaux dans les lycées techniques et de manière indirecte les collègues en poste, installés.

> *« On n'est pas là pour faire autre chose que de la pédagogie, du gardiennage, des surveillances de devoirs ou de permanence ou bien pire encore : s'occuper du CDI, faire des choses qui finalement cassent notre statut. » (sec.21)*

Dans les écoles ces négociations concernent les éléments marginaux d'attributions qui ont été largement définis et mises en forme par l'administration. Certains titulaires mobiles refusent néanmoins de prendre en charge les sorties ou les séances de piscine et d'assumer les risques inévitablement liés à ce genre d'activité. L'argument convoqué ici est le type même d'intervention, ponctuelle qui ne permet pas de connaître suffisamment les élèves. Cet élément a été signalé dans la quasi totalité des témoignages de ZIL (zones d'intervention localisée). Cette stratégie peut prendre la forme d'une contestation collective, syndicale[24].

On peut également tirer partie du jeu professionnel pour définir la relation d'enseignement. Avec les élèves la négociation des mini-contrats pédagogiques peut s'appuyer sur la relation de dépendance du remplaçant par rapport au maître titulaire de la classe. Le fait d'avoir des comptes à rendre à l'institutrice absente, est un argument pour exiger que le travail soit fait. La référence aux systèmes de dépendance et aux hiérarchies est un outil de régulation en classe. Le fait d'être déresponsabilisé en est un autre. Il peut être confortable de ne pas être informé, de ne pas disposer des outils de travail.

Avec les collègues en poste, le positionnement se négocie en fonction de la trajectoire, de l'identité professionnelle réelle du remplaçant. L'exemple d'un ZIL anciennement directeur d'école mérite d'être souligné. Le remplaçant est parfois plus compétent que le remplacé et s'amuse à être *« une petite souris qui juge » (élem.3).*

Les négociations avec les chefs d'établissement portent également sur les emplois du temps. On peut tirer partie des contraintes du remplacement, faire valoir un projet circonscrit original pour obtenir des avantages, s'appuyer sur un engagement syndical ou associatif limité pour obtenir des avantages.

> *« Quand je suis arrivé sur l'Académie, l'inspecteur m'a dit « t'as des compétences, viens j'ai besoin de toi » j'ai commencé à faire de la co animation de stage puis après j'ai été autonome sur les stages et puis gestionnaire du site internet pour ma matière. ça m'a aussi permis de monter mon projet avec le tribunal pour une classe et d'obtenir des moyens pour cela. » (sec.21)*

Des formes multiples de négociation se développent à l'Université. Dans un espace apparemment peu régulé et où les normes ne sont pas explicites pour tous, la facilité des contacts entre en contraste avec la rigidité du fonctionnement des instances chargées des

[24] entretien avec IEN n°1

décisions majeures touchant à la politique de l'Université en matière de recherche et de recrutement[25]. Ce contraste se traduit par une incertitude de positionnement ou par des formes d'affranchissements[26]. L'ambiguïté des positions apparaît dans les contacts entre Pr.Ag., maîtres de conférence et ATER. Le concours de l'Agrégation n'a pas la même valeur dans toutes les disciplines universitaires. Lorsqu'il est valorisé (histoire, géographie et autres disciplines d'enseignement), il sert de protection et en même temps constitue un danger dans la mesure où il peut susciter une amertume de la part de ceux qui ne l'ont pas. L'ambiguïté des positionnements est forte.

On peut se protéger d'une hiérarchie en faisant appel à une autre hiérarchie. Ces postures font partie de la culture des enseignants du secondaire mais à l'Université, on assiste à une inversion. Dans le secondaire on a tendance à se protéger de l'administration en s'adressant à l'inspecteur garant de la discipline ; dans le supérieur, on cherche à contourner les contraintes imposées par les communautés disciplinaires et la recherche en se référant à une instance administrative : l'UFR et son directeur. Ce qui est intéressant dans ce type de posture par rapport au pouvoir c'est la possibilité de jouer d'une double hiérarchie quelle que soit la nature de celle-ci pour se protéger. Le sentiment de protection est construit dans la continuité des représentations passées.

---

[25] C. .Soulier, 1996, « Précarité dans l'enseignement supérieur », *ARSS* n°115 p.60-61 : à propos des ATER en fin de thèse «...sous le vernis des rapports faussement décontractés, les différences de statut, et donc de conditions, réapparaissent crûment. » Les développements de C. Soulier concernent les ATER (qui sont des enseignants complémentaires non titulaires de la fonction publique) mais l'analyse du contraste entre le rapport enchanté à l'Université et le fonctionnement des instances peut être utilisée pour les Pr.Ag et Pr.Ce.

[26] voir le *2*.

	hiérarchie administrative	hiérarchie professionnelle	articulation des deux dimensions
carrières accompagnées	postes mutations concours	contacts avec les IEN contacts avec les professeurs	renforcement de la filière promotionnelle
groupes frontière	élémentaire et secondaire : rectorat ; inspection académique chef d'établissement supérieur : dr d'UFR	secondaire : IPR supérieur : dr de centre de recherche ; collègues MCF et Professeurs. Commissions de spécialistes	contradictions ou dissociation des deux dimensions
groupes autonomisés	élementaire : Inspection Académique circonscriptions ; BFE. secondaire : rectorat. supérieur : conseils, instances de décision.	peu de contacts mais impacts des décisions de commissions de spécialistes et importance des réseaux.	dissociation ou jeu croisé :protection administrative contre les rapports hiérarchiques professionnels et l'inverse.

2) Le contrôle symbolique des supérieurs

D'une manière générale, le jeu de positionnement que nous tentons de décrire se déroule dans un espace privilégié pour observer la manière dont les « subalternes » contrôlent symboliquement les « supérieurs », notamment en les gardant de leurs erreurs ou en les corrigeant : « heureusement que nous somme là. » est une manière de se valoriser en toute circonstance et de justifier son existence professionnelle.[27]

Nous avons déjà parlé de la respiration que représente le remplacement dans les écoles, des qualités différentielles proposées par les T.R dans le secondaire et des qualifications spécifiques des Pr.Ag et Pr.Ce à l'Université. D'une manière ou d'une autre, il s'agit de protéger les supérieurs de leurs erreurs.

[27] E. Hughes, 1958 dans J.M. Chapoulie, 1997 p.78 : « Nous protégeons les gens de l'échelon supérieur de leurs propres erreurs » constitue une rationalisation courante et valorisante à tous les niveaux d'une hiérarchie d'emplois sauf au sommet. L'idée que l'on puisse protéger de ses erreurs une personne reconnue comme plus qualifiée, et assurément plus prestigieuse et plus puissante, semble particulièrement satisfaisante. ». Il s'agit d'une variation de plus sur le thème classique de la dialectique du maître et de l'esclave.

« Les petits, on leur apprend à entrer dans la classe et à prendre l'étiquette où il y a leur prénom...je trouve que c'est pas bon de faire un accueil comme ça. C'est très rare que les enfants ne reconnaissent pas leur prénom au bout d'un moment, il n'y a pas besoin d'un travail spécifique là dessus. Donc, c'est vraiment tout de suite pour leur dire « c'est l'école, il faut travailler », alors que la classe doit être un endroit ouvert ». (élem.14) « dans la plupart des maternelles, dans la cour, il y a deux personnes qui discutent de choses féminines et puis quand un gamin vient se plaindre on l'envoie bouler. On peut pas faire ça. Moi, je leur dit : « attention, c'est une école ici » et les petits comprennent. » (élem.14).

Il s'agit bien de redéfinir ce qu'est l'école, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Il faudrait plus de fermeté dehors et plus de liberté dedans. C'est un homme remplaçant qui parle des pratiques de *« ses copines en poste fixe » (élem.14)* et qui leur explique certaines erreurs. Nous retrouvons les implications de la licence subversive dans un univers défini par la relation entre l'institutrice et sa classe. Ce récit illustre bien la relation entre l'enseignante des écoles et sa doublure qui est plus fréquemment un homme que dans l'exercice ordinaire du métier.

Dans les lycées et collèges, les contours d'un segment professionnel protégé sont, on le sait plus délicates à tracer. Les différences de qualité le sont également.

« Au niveau du travail, il n'y a pas de différence avec l'enseignant en poste fixe, seulement on a un oeil extérieur, une opposition par rapport aux petits secrets de l'établissement. Les rapports avec les élèves sont plus détendus avec le remplaçant. Les enseignants vivent sur la fausse idée qu'ils sont irremplaçables. » (sec.22)

On reproche ici à l'enseignant en poste fixe de ne pas relativiser sa position, de ne pas se décentrer. On trouve dans certains témoignages les reproches stéréotypés que l'on entend à propos des fonctionnaires en général, comme si on se défendait de cette appartenance.

A l'Université, pour les Pr.Ag et les Pr.Ce, les dominants sont les universitaires. Les erreurs professionnelles sont définies en fonction des missions de l'enseignement supérieur et des qualifications qui associent et opposent enseignement et recherche.

« Mais les étudiants de première année ne sont pas là pour devenir chercheurs, ils n'en ont rien à faire, ce qui leur faut, c'est un cours bien structuré. » (sup.12)
« il faut avoir avec eux une démarche pédagogique, ce que ne font pas toujours les collègues Maîtres de conférence » (sup. 14)

Les qualifications des Pr.Ag et Pr.Ce à l'université sont légitimées ici par le sentiment de corriger les erreurs des universitaires en matière d'enseignement.

La revanche des catégories dominées passe par cette forme de valorisation. Elle concerne les groupes frontières et les groupes autonomisés ; elle fait partie du jeu professionnel. Quand la revalorisation intrinsèque des faisceaux de tâches n'a pas pu se faire. Elle passe davantage par la prise en considération des positions et de leur caractère complémentaire que par la définition de l'intérêt du travail en soi. La revalorisation symbolique des tâches est une manière de mettre en valeur ses propres qualités. Les formes de négociation exposées ci dessus portent sur les l'usage des règles et la définition des fonctions. Tendanciellement, les groupes autonomisés se servent d'avantage des hiérarchies administratives dans leurs négociations, les groupes frontière se servent conjointement des hiérarchies administratives et professionnelles et stratégiquement des points de contact entre les deux dimensions. Ces groupes sont potentiellement revendicatifs, ce qui est une illustration du paradigme de la frustration relative[28]. Cette revanche passe également par un contrôle en retour des erreurs commises par les supérieurs.

Les positions statutaires dans le système éducatif correspondant à des qualifications et identités collectives sont ébranlées depuis longtemps par les interactions au travail. Il en résulte pour notre question un double mouvement de disqualification pour une partie des personnes et de leur position et de valorisation individuelle ou collective pour d'autres.

[28] le paradigme de la frustration relative a été entre autre mis en évidence dans le cadre d'une étude empirique sur les questions de promotion dans l'armée américaine : The american soldier de S.A. Stouffer, 1949, Princeton, dans R.K Merton et A.S. Rossi, 1957, *Contributions to the Theory of Reference Group Behavior.* R. Boudon en a proposé une formalisation dans le chapitre V de son ouvrage, *Effets pervers et ordre social,* 1977, 1989, Paris PUF.

Nous présentons maintenant la seconde partie des entretiens. Dans les témoignages de ceux que nous nommons les « affranchis », on se trouve à l'écart, semble-t-il des hiérarchies et des systèmes de domination professionnels.

2 L'affranchissement

Les deux principales modalités d'affranchissement se rapportent à la personne et au contexte. En matière d'enseignement et de positionnement professionnel, l'autorité des personnes que l'on peut qualifier de charismatique dans la mesure où précisément elle ne s'appuie pas sur le statut, est source d'assurance dans les interactions et les moments de définition de situation. Dans le cadre de la théorie de la construction de l'identité sociale, les personnes affranchies correspondent aux trajectoires biographiques dont le bilan est positif au moment de l'entretien, se trouvant dans un système d'action ouvert sur une perspective d'avenir ou protégé des offensives déstabilisantes, des interactions risquées du point de vue des transactions identitaires. Du point de vue de l'analyse stratégique, il s'agit de personnes ayant saisi les opportunités de ce système d'action et disposant ainsi de ressources.

A) Derrière le statut : la personne

Si on reprend l'étymologie du terme, la « personne », désigne le « masque de théâtre» dans la langue étrusque. Cette notion est donc proche à l'origine de celle de rôle, à ceci près qu'elle désigne dans les formes de la vie sociale contemporaine, le masque réduit à la simple « face » qui n'a guère de protection que le corps lui-même[29]. D'une manière générale, dans les récits, la personne est une forme d'explication de la réussite professionnelle « il y a deux types de personnes », ceux qui travaillent et les autres, ceux qui ne sont pas sérieux, qui

---

[29] R. Sennett , 1974, *Les tyrannies de l'intimité*. p. 60-66 rappelle l'importance d'un « corps mannequin » au XVIII[ème] siècle et par contraste les injonctions de transparence de la période contemporaine marquée par le narcissisme. On pourrait mener une longue réflexion sur les conséquences de cette évolution de la subjectivité sur l'enseignement. Contentons nous ici d'évoquer la conclusion de l'ouvrage p. 274.
« l'intimité est à la fois une vision des relations sociales et une exigence. Seul compte ici ce qui est proche ou immédiat. Plus cette tyrannie de la proximité s'impose, plus les gens cherchent à se libérer des coutumes, des manières sociales, des codes...pour s'ouvrir de façon inconditionnée les uns aux autres. Les rapports humains intimes sont censés être chaleureux.(...) mais la réalité vient démentir cette attente.
Les philosophes conservateurs prétendent que l'expérience de l'intimité est décevante parce que la « nature humaine » est si destructrice que lorsque les gens s'ouvrent les uns aux autres, ils n'arrivent qu'à se dévoiler mutuellement leurs petits enfers subjectifs. Mais je pense que l'échec de l'intimisme est dû à un long processus historique, dans lequel l'idée même d'une nature humaine a fait place à cette notion instable et déconcertante

donnent une mauvaise image du métier. On a recours à cette explication lorsque le travail et les relations au travail ne dépendent plus du statut.

Les hommes sont sur représentés sur les postes de titulaires mobiles dans les écoles. En dehors des stratégies instrumentales, alimentaires liées aux indemnités perçues, cette présence masculine dans un univers féminisé traduit également l'exploitation d'une ressource : celle qui provient d'une différence d'identité immédiatement perceptible par les enfants et les collègues. Dans les témoignages recueillis, cette caractéristique est présentée comme une source de facilité, de plaisir et de distinction. Le fait d'être le seul homme dans un milieu féminin permet d'exercer à peu de frais une forme d'autorité « naturelle ».

> *« Dans les écoles, c'est plus facile pour un homme, on a plus d'autorité. » (élem.1) « Il y a une différence entre les hommes et les femmes. Une institutrice aime avoir ses pantoufles à son pied. Moi , je ne sais jamais ce qu'il y a dans le tiroir de gauche du bureau que j'occupe. Beaucoup de gens sont casaniers. Rares sont les femmes qui demandent ou qui restent sur un poste de ZIL. Le nomadisme, c'est pas évident, surtout pour les femmes.*
> *ça surprend les parents, surtout quand le remplaçant est plus compétent que l'instit. Avec moi, le mépris initial (*dont peut être victime un ZIL quelconque*), se transforme en crainte du jugement car dans mon cas, le ZIL est compétent, il a été directeur d'école. »* (L'ambiguité de ce rôle amuse visiblement beaucoup notre interlocuteur*)*

Les espaces professionnels féminisés apparaissent comme un lieu de socialisation où les hommes peuvent exercer une forme de domination masculine peu coûteuse en investissement professionnel et qui compense avantageusement la relativisation de la domination domestique.

L'enseignante expérimentée est également à l'abri de la plupart des jugements disqualifiants ou des effets du rejet des tâches. Elles sont nombreuses dans les écoles à avoir fait ce choix après une assez longue carrière pour exercer leur dextérité pédagogique. La personne résume dans ce cas toutes les dispositions et les savoirs de l'expérience.

---

qu'est la personnalité. » Malgré les mises en gardes contenues dans cette analyse, nous travaillons ici sur cette idée de personne à laquelle nos interlocuteurs attachent la plus grande importance.

« Elle a une forte personnalité, ça marche quelles que soient les circonstances. » (élem.3 à propos de sa collègue, élem. 2)

Dans les lycées et collèges, on trouve parmi les remplaçants volontaires des personnes qui affirment ne rien attendre de leur statut, notamment pour définir leur relation pédagogique. Issus le plus souvent d'une trajectoire marquée par la relativisation des catégories officielles de valorisation professionnelle, ils se sentent hors cadre, apprécient l'absence de définition précise de leur fonction et en usent dans leur pratique professionnelle. On peut se demander si ces enseignants ne sont pas construits par leurs élèves, s'ils ne fraternisent pas tout simplement avec eux ou s'ils sont les auteurs d'une nouvelle forme d'autorité associée à la pluralité des mondes de justice dans lesquels se trouve l'école[30]. Dans les relations avec la hiérarchie, ces enseignants expriment résistance ou indifférence.

« Je peux pas prendre vraiment le rôle de prof, je préfère prendre un rôle que je m'invente un peu, c'est une espèce de liberté de pas avoir de statut fixe. Si un chef d'établissement veut jouer les petits chefs, il ne pourra pas trop le faire avec moi. Il fera un rapport mais l'inspecteur sait que je m'adapte à tous les élèves...je suis toujours content du niveau des élèves et si je suis mal reçu, je m'adapte. » (sec.9)

En fait certaines ressources autorisent ici cette aisance (parents universitaires, emploi stable) mais n'en constituent pas une condition suffisante. Le fait d'être à visage découvert est admis comme une condition pour établir des relations « authentiques ». Cet enseignant semble conscient de son corps comme fondement de son identité et en use avec une certaine liberté, renversant ainsi les tyrannies de l'intimité à son avantage. Il use de son statut par défaut. Une forme d'autorité charismatique lui permet de s'assurer la confiance des élèves et des supérieurs pédagogiques.

---

[30] J.L. Derouet, 2000, applique à l'école, la théorie des mondes de justice de L. Boltanski et L. Thévenot, 1991. L'école est dans plusieurs mondes de justice (cité civique, domestique, industrielle) et on peut imaginer également l'emprise de la cité inspirée, de la cité marchande, de celle de l'opinion et bien sûr de la cité par projets (L. Boltanski et E. Chiappello, 1999). L'école n'est pas dans un monde de justice mais constitue un espace où ces différentes conceptions de la justice interfèrent. De son côté, A.Van Zanten, 2000, évoque l'idée d'une éthique contextualisée à propos de la direction de l'action pédagogique dans les établissements difficiles

Les Pr.Ag et Pr.Ce à l'Université expriment souvent de cette manière le sentiment de familiarité qui s'établit avec les universitaires une fois les conflits estompés. On est entre personnes intelligentes, de bonne compagnie[31] et la personne fait oublier son statut. Dans les disciplines scientifiques notamment, c'est le résultat qui compte et un Pr.Ag bon mathématicien n'a pas besoin de statut pour le prouver. Il semble cependant que dans les disciplines littéraires ou de sciences humaines, le recours aux frontières intervienne plus fréquemment. Les ressources et qualités intellectuelles sont peut être plus difficiles à objectiver dans les sciences humaines.

> « *Je suis intégré pour ce que je suis moi-même et pas pour mon statut. La communication est plus facile ici que la bas* (en lycée), *parce que je suis petit parmi les grands, personne n'est jaloux de mon statut, alors qu'au lycée il y avait des jaloux de mon statut* (d'agrégé), *quand je parlais, mon statut pouvait altérer mon propos, alors qu'ici, si mon propos est intéressant, il est tel quel, je suis intégré pour ce que je suis moi-même et non pas pour un statut. » (sup.1)* .

Cet enseignant de mathématique a enseigné de l'école à l'université. Issu d'un milieu très modeste, il se dit « nomade », on comprend qu'il a effet beaucoup voyagé, dans le monde, dans l'espace social, à l'intérieur du système éducatif au travers de diverses positions statutaires : surveillant, instituteur, certifié, agrégé, Pr.Ag à l'Université. La manière de s'appuyer aujourd'hui sur sa personne, comme résultat d'une trajectoire riche et non achevée, atteste de l'intériorisation de cette trajectoire et de la manière de résoudre les inévitables conflits et tensions dont elle s'accompagne : conflits identitaires, tension entre les groupes de référence et les groupes d'appartenance successifs. Une des clés de cette résolution est le découplage entre les qualités intellectuelles notamment en mathématique, l'exercice de cette discipline étant présentée comme une forme de sublimation incontrôlable et faisant partie intégrante de la personne et la position professionnelle, source de dissonances artificiellement construites. L'impression d'avoir pu à nouveau mettre en congruence les dispositions et une position qui pourrait être considérée comme très inconfortable par d'autres (tirant leur

---

et l'on comprend qu'il s'agit d'une traduction possible des contradictions entre diverses conceptions du juste, exprimées dans cet espace.

[31] cette illusion du social est décrite par C. Soulier, 1996, «Précarité dans l'enseignement supérieur, Allocataires et moniteurs en Sciences humaines », *Actes de la Recherche en sciences Sociales,* n° 115, Dec.

satisfaction d'une position plus que de dispositions) *« je suis petit parmi les grands » (sup.1)*, produit ici un certain confort.

La personne peut être considérée comme une ressource permettant de s'affranchir mais l'analyse sociologique des trajectoires permet en général de préciser la nature de ces ressources y compris lorsqu'elles proviennent d'une évolution générale historique de la subjectivité.

Une autre façon de s'affranchir ou de se sentir affranchi consiste à choisir ou à se trouver dans un système d'action qui protège des interactions risquées, système que nous appelons ici les « niches écologiques ». Dans tout groupe professionnel il existe des espaces protégés et d'une certaine manière la fonction publique constitue encore en France l'un de ces espace. Nous nous situons aux marges de ce système et nous avons déjà constaté qu'un certain nombre de postes décontextualisés étaient en fait des postes satellites dans la mesure où ils correspondent soit à un contexte propre d'intégration professionnelle, soit à une forme de désaffiliation vécue sur le mode individuel. Du point de vue des hiérarchies et des systèmes de domination professionnels, il existe des contextes où les acteurs sont au moment de l'enquête à l'abri des conflits catégoriels.

B) Les « niches écologiques »

Ces espaces correspondent dans le cadre de l'analyse stratégique, aux zones de pouvoir parallèle. Ils correspondent à une distance organisationnelle qui peut être matérialisée par une distance topologique. Certaines situations de travail délimitent un horizon de relations et de rationalité tel qu'il permet d'éviter les interactions risquées et de protéger les acteurs des rapports de domination et de l'exercice du pouvoir qu'ils sous tendent. Dans l'univers que nous décrivons, cette distance est souvent produite par le croisement des types de hiérarchie, administrative et professionnelle. Elle concerne les savoirs disciplinaires ou la division du travail.

La situation des professionnels du remplacement lorsque le niveau de formation est insuffisant, procure un sentiment de liberté en protégeant du mépris pour insuffisance de diplôme. Dans le cas des brigades, il s'agissait également de se protéger des mauvaises ambiances d'école où règne une forme de concurrence professionnelle. Dans les deux cas, on

observe des tentatives de « protection de soi » par rapport à diverses formes d'exploitation et de domination.

Certains positionnements à l'Université ou dans les services communs des universités constituent de véritables zones de tranquillité pour les enseignants complémentaires et notamment pour les Pr.Ce. Il s'agit principalement des situations transversales concernant les disciplines de service ou les disciplines optionnelles d'une UFR[32], dans les services communs des Universités (CUEPP, service d'enseignement informatique...). Dans le premier cas les Pr.Ag peuvent contrôler une sorte de pré carré, du moins perçoivent-ils ainsi l'ensemble des attributions qu'on leur a « confiées ».

> *« Je me sert de mon statut asservi pour définir ma liberté pédagogique. Personne ne connaît mes pratiques qui sont pourtant assez révolutionnaires par rapport aux normes de l'université. » (sup.14). Et donc c'est notre spécificité, on a pour mission de former les étudiants et les collègues aux usages professionnels et pédagogiques de l'informatique. On n'est pas accepté par tout le monde à cause de cette spécificité mais on est accepté par la majorité de la composante. » (sup.4) « La vision de nos activités par les enseignants-chercheurs...je peux pas dire que j'ai à me plaindre, en aucun cas qu'on m'ait fait sentir que j'étais pas enseignant-chercheur, d'abord parce que je suis dans un domaine qu'ils ne maîtrisent pas ; ici, on est autonome, on nous reconnaît des capacités, on nous laisse tranquille. » (sup.11).*

Souvent occupés par les Pr.Ce mais aussi par les Pr.Ag, ces positions n'occasionnent que peu de concurrence et de confrontation avec les universitaires. C'est le système d'action qui délimite en grande partie les enjeux et les règles du jeu possible.

Les Pr.Ag déjà impliqués peu ou prou dans la recherche ou proches topologiquement d'un centre de recherche peuvent chercher à se protéger des contraintes propres à un univers concurrentiel. Ils exploitent leur situation décalée, au croisement de deux ordres hiérarchiques. Lorsque les Pr.Ag sont également docteurs, le fait de ne pas dépendre d'un laboratoire, dans les disciplines scientifiques notamment, peut leur donner une plus grande liberté d'expression que leurs collègues enseignants-chercheurs. Certains Pr.Ag, docteurs se sentent mieux comme Pr.Ag que comme Maître de conférence. Ils disent être plus libres. Les

ressources en diplômes sont alors suffisantes pour que la situation soit véritablement vécue comme une situation d'autonomie. Il s'agit , dans les disciplines scientifiques d'échapper aux contraintes fortes et aux rythmes de la recherche. Nous avons rencontré cette forme de rationalisation chez les femmes qui ont charge d'enfants et qui peuvent difficilement soutenir les rythmes imposés par la recherche scientifique et chez un homme ayant également des charges de famille importantes, sur le point d'être recruté comme Maître de conférence.

> « *Ce statut (*de Pr.Ag), *me permet de ne dépendre de personne, je veux dire d'un directeur de laboratoire. Un Pr.Ag est plus libre qu'un Maître de conférence, s'il est docteur. » (sup.9). « je n'ai pas entrepris de thèse, ça me permet de n'appartenir à aucun laboratoire. Je ne suis que sous la dépendance du directeur d'UFR, et comme je m'entends bien avec lui, c'est très confortable » (sup.2).*

Voici un exemple intéressant du brouillage des positionnements entre agrégés et chercheurs.

> « *Quand on dit qu'on a peur qu'il y ait une secondarisation de l'enseignement en mettant les agrégés dans le supérieur, qu'est ce que ça veut dire ? secondarisation, les agrégés ne font pas de recherche ?, donc ça peut pas retomber sur leur enseignement ? mais pour moi, c'est déjà plus le cas avec les enseignants du supérieur ! Les agrégés ont un spectre plus large, pour moi, c'est plutôt le contraire. » (sup.3).*

Ici, le désir d'érudition s'oppose à « la recherche » mal définie ; ce témoignage est d'autant plus intéressant qu'il provient d'une personne ayant toutes les ressources nécessaires pour réussir une carrière de chercheur. Il ne partage pas les valeurs de concurrence qui y sont dominantes. Il préfère « *le jeu autour des connaissances et des tests entre la théorie et la réalité.* » *(sup.3).* Il faut considérer avec prudence ce « désintéressement apparent » qui peut être considéré comme une rationalisation d'une situation dont on ne sait combien de temps elle va durer, le recrutement comme Maître de conférence n'étant pas assuré.

---

[32] Il existe à cet égard, des différences selon les types de discipline (scientifiques ou littéraires).

La possibilité de s'affranchir des rapports de domination repose sur les ressources de la personne et la configuration des systèmes d'action. En fonction de la spécificité des savoirs disciplinaires et de la division du travail, certains systèmes fonctionnent de manière plus ou moins durable comme des niches écologiques qui protègent les acteurs de l'exercice de certaines formes de pouvoir.

Soulignons que les nouveaux rapports au travail sont difficiles à analyser à travers une même grille parce que masqués par la persistance de catégories et de processus officiels plus ou moins institutionnalisés. Il permet de comprendre que l'on puisse trouver des similitudes (dans le questionnement et l'analyse), entre des catégories qui semblent différentes (surtout quand il s'agit de deux univers différents, comme c'est le cas pour les ZIL et les Pr.Ag). Dans le premier degré, le remplacement est une fonction valorisée économiquement ; dans le second degré, le remplacement n'est pas une fonction suffisamment prise au sérieux. A l'Université, l'enseignement n'est pas toujours une fonction prise au sérieux non plus. Ces trois univers sont différents mais certaines logiques sont communes et traduisent un type de rapports de domination, non pas entre catégories officielles mais entre catégories sociologiques. Quel que soit le segment de l'organisation et la catégorie professionnelle, on peut reconnaître une forme commune aux rapports de domination qui s'établissent entre l'enseignant et sa doublure.

3 Rapports de domination entre les enseignants et leurs doublures

L'enjeu principal à chaque niveau d'enseignement est la défense par les enseignants en titre des attributions qu'ils considèrent à tort ou à raison comme une forme de propriété. Les doublures sont là pour prendre en charge les autres tâches et contribuer de cette manière à maintenir les attributions principales des enseignants typiques ainsi que leur qualification collective et certifiée. Plusieurs formes de revanche existent de la part des enseignants complémentaires. Elles constituent la contrepartie d'un positionnement dominé.

Voici les principales relations de complémentarité et les rapports de domination entre les deux types d'acteurs :

Dans le système d'enseignement élémentaire, les enseignants en titre se sentent encore propriétaires d'une classe, éventuellement d'une école. Les doublures prennent en

charges les tâches qui permettent de maintenir ce positionnement. La principale revanche symbolique que prennent les titulaires mobiles des écoles consiste à juger à partir d'informations étendues, les microcosmes que sont les classes et les écoles. Les personnels stables sont en quelque sorte considérés comme prisonniers de ces espaces, les doublures tirent parti des informations qu'elles collectent.

Dans les collèges et lycées, les principaux enjeux sont des enjeux de territoire, de région de type d'établissement et éventuellement de type de filière. Les enseignants en poste fixe ne sont que très relativement propriétaires de leur poste ; les mesures de carte scolaire existent. D'autre part le territoire a sa vie propre et aucun établissement ne se situe derrière un mur (imaginaire) qui serait celui de la normalité. Le modèle de l'enseignant du secondaire demeure néanmoins celui d'un enseignant nommé dans un seul établissement et qui ne change d'affectation que volontairement. Les enseignants titulaires mobiles permettent aux autres de conserver leur poste fixe (on les considère du reste comme inamovibles). Les TZR sont nommés sur les postes laissés vacants. La revanche de ces derniers consiste précisément à pouvoir se déplacer, à écourter les missions impossibles. Elle s'accompagne, comme dans les écoles, de jugements sur les enseignants en poste. Lorsque cette situation est subie il s'agit d'une bien piètre compensation dans la mesure où les postes visités se trouvent sur les territoires difficiles. Le système d'emploi que constitue l'enseignement secondaire est désormais très segmenté.

A l'Université, les enseignants-chercheurs tiennent à conserver leur activité de recherche et les cours qui s'articulent le mieux avec ce travail qui s'accompagne d'une nécessaire mobilité professionnelle. Les enseignements de second et troisième cycles permettent cette expérience intellectuelle partagée avec les étudiants et une relative liberté dans l'organisation du travail. Les enseignants « tout court » (Pr.Ag et Pr.Ce) assurent une grande partie des enseignements de premier cycle et des enseignements de service, leur mobilité et leur carrière sont compromises[33]. Leur revanche consiste à contrôler en partie ces premiers cycles, pédagogiquement, parfois administrativement et ainsi « à garder les universitaires de leurs erreurs », erreurs qui consisteraient, selon eux, à vider les universités d'un certain nombre

[33] l'idée de mobilité est reprise ici avec toute l'ambiguïté que leur confèrent les analyses de l'affaiblissement des défenses du monde du travail proposée par L .Boltanski et E.Chiappello dans *le nouvel esprit du capitalisme* (1999) p. 451, « l'exploitation des immobiles par les mobiles à l'épreuve ». La mobilité des remplaçants est une forme de flexibilité, la mobilité des universitaires à l'épreuve est nécessaire à la construction et au maintien des réseaux de recherche. Le même terme n'a pas la même signification.

d'étudiants. Ils cherchent de cette manière à prouver leur utilité mais les sources de financement de l'Université dépendent des programmes de recherche. C'est en l'absence de politique agressive dans ce domaine que les restrictions budgétaires pèsent sur les types d'emplois proposés dans les campagnes de recrutement. Ils sont par ailleurs en concurrence avec les ATER et les allocataires moniteurs normaliens, à la fois protégés et dominés par les professeurs. Les représentants de la hiérarchie professionnelle universitaire (dans le cadre des communautés disciplinaires) n'hésitent pas à leur faire comprendre que l'on pourrait fort bien se passer d'eux. Après tout, ils peuvent retourner dans le secondaire.

Du point de vue du fonctionnement du système d'emploi que constitue le système éducatif, un certain nombre de remarques complémentaires peuvent être faites : Ce marché interne[34] très réglementé se ferme en partie au nouveaux arrivants (débutants) ou à ceux qui prennent le risque d'un déplacement (glissement vers l'Université, mobilité géographique, changement de type de poste). Un droit d'entrée est exigé à la porte du segment constitué, les enseignants situés dans les groupes frontières payent ce droit et sont durablement dans une file d'attente. Ils exercent en retour un droit de regard critique sur ce monde. On retrouve également des formes d'externalisation du service d'éducation avec les postes satellites des enseignants désaffiliés ou autonomes. Dans ce cas le désintérêt et une forme d'abandon marque le rapport avec les enseignants types. Des formes de socialisation alternatives (privées) caractérisent les enseignants satisfaits de cette position professionnelle.

L'ambiguïté des positions se traduit pour les enseignants complémentaires par un jeu professionnel à la fois semblable et différent de celui qui se déroule dans bien des espaces de travail du secteur privé. Sa spécificité tient au fait que les emplois d'enseignant sont protégés comme emplois de fonctionnaire, la similitude porte sur les enjeux de pouvoir et de domination. Ceux-ci se déplacent avec les personnes, les positionnements se négocient notamment à travers la division morale du travail qui prend la forme d'une division sociale et technique ou pédagogique des tâches.

De ce fait, les enseignants complémentaires ne partagent pas les modèles culturels de leurs collègues en poste fixe. Dans les écoles, ils placent leur activité sous le signe d'un engagement mesuré. Ce métier dont nous avons vu qu'il est simplifié par le choix d'une spécialité est un peu banalisé, il est un peu plus que pour les enseignantes titulaires de leur

[34]P.B. Doeringer, M.J. Piore , 1971, *Internal Labor Market and Manpower nalysis,* Armonk, London, Sharp.

classe, un métier comme un autre. Cette banalisation est renforcée par la place occupée désormais par les emplois du secteur social et de la communication qui exigent des qualités analogues. Les remplaçants volontaires des lycées et collèges tendent à se définir comme des enseignants occasionnels. Leur activité tend parfois à se réduire à une préoccupation parmi d'autres investissements professionnels ou privés. Les Pr.Ag et Pr.Ce sont des « enseignants tout court » et ne partagent pas à priori la culture des chercheurs y compris lorsqu'ils participent à l'activité de centres de recherche.

Ces écarts culturels se traduisent dans les revendications potentielles ou effectives. Nous abordons dans le point suivant les formes de l'action collective aux marges du système éducatif.

4 De la domination à la contestation sociale

Il faut à présent rappeler les enjeux politiques de la délégalisation de certains emplois de fonctionnaire. Au plan du système éducatif, l'optimisation de la gestion des ressources humaines rencontre des limites que nous avons abordées. Même s'il ne s'agit pas de leur vocation initiale, les postes décontextualisés ont servi de base d'expérimentation à plusieurs modalités d'une optimisation souhaitée par les pouvoirs publics. Au plan plus général, les orientations des années quatre-vingt dix en la matière posent de manière centrale la double question de la fragilité du système d'emploi français à statuts et du coût financier et humain de son maintien mais aussi du coût global de sa transformation.

Le découplage entre les qualifications certifiées et les qualifications individuelles, question à la fois théorique et pratique, qui nous a servi de fil conducteur tout au long de l'analyse, n'est pas ressenti de la même manière dans les trois segments du système éducatif. L'existence de revendications et la forme de ces revendications dépend par conséquent de chaque niveau d'enseignement.

A) Dans les écoles

Le mécontentement est récent et ténu. La question du remplacement dans les écoles a fait l'objet d'une mise en forme satisfaisante jusqu'en 1999. L'individualisation des titulaires remplaçants et les petites distinctions internes compromet la mobilisation et le développement d'une revendication collective.

La mise en forme du problème du remplacement est spécifique dans les écoles. Le remplacement est traité depuis les années soixante et surtout soixante dix comme une question étroitement liée à la féminisation du groupe professionnel et au développement de la formation permanente des institutrices. Il s'agit donc d'une fonction positive dans la mesure où elle correspond aux caractéristiques d'un groupe professionnel et à sa volonté de maintenir un niveau de formation élevé et des connaissances actualisées. Ceci explique et justifie la mise en forme satisfaisante de missions définies par leur durée et leur régularité. Nous avons présenté ces modalités[35] et les qualifications stables qu'elles avaient produites. La reconnaissance financière associée à une forme particulière de valorisation professionnelle fait bien sûr partie des explications de cette satisfaction relative.

Malgré les liens et les connivences dont nous avons fait état, les remplaçants sont isolés dans l'exercice de leur travail. En dehors des « stages écoles [36]» et des réunions organisées par les inspecteurs jusqu'à la rentrée 2000[37], les TM se croisent peu et le regrettent parfois. La mobilité s'oppose à la mise en commun de revendications. Un classement hiérarchique interne à l'enseignement complémentaire des écoles existe. La remplaçante EMF est d'avantage perçue comme une vraie maîtresse par les enfants parce qu'elle est toujours dans l'école. Les remplaçantes de brigade se distinguent très clairement des ZIL et ne sont pas prêtes à faire leur travail considéré comme trop interstitiel.

> *« Moi, j'ai besoin de repères, j'aurai pas pu être brigade congé ou stage. ZIL, c'est ce qui aurait été le pire, valser d'une classe à l'autre comme ça sans repères...non. » (élem17). « Moi, je remplace vraiment, c'est pas comme les ZIL » (élem.2bis)*

La première personne est remplaçante EMF et ne voudrait pas être remplaçante tout court. La seconde est brigade stage et méprise un peu le remplacement de très courte durée. La lutte pour les classements s'appuie sur des catégories intermédiaires fines situées

---

[35] chap.I 2ème partie.

[36] Les stages écoles peuvent se traduire par le déplacement de l'ensemble du personnel d'un établissement. Les Titulaires Mobiles de la « Brigade-Stage », les remplacent pendant quelques jours. C'est une occasion de socialisation entre eux.

[37] Depuis, la gestion du remplacement échappe aux circonscriptions.

entre les catégories certifiées et les qualifications individuelles. Elle s'opposent ici au partage d'intérêts communs.

Des revendications existent néanmoins de manière latente, surtout depuis la rentrée 2000, date à laquelle le ministère a souhaité optimiser la gestion de cette catégorie de personnel. Dans l'Académie de Lille, la diminution de l'enveloppe budgétaire correspondant à ces supports de postes s'est traduite par la suppression d'un huitième du potentiel de remplacement, soient environ 120 emplois de TM toutes misions confondues[38], par la confusion des missions et l'affectation de T.M sur des postes vacants à l'année. Bon nombre de titulaires mobiles se sont sentis réduits à l'« état de numéro », « méprisés par l'administration qui a cassé leur boulot » et qui leur impose une « mobilité non définie ».

> *« On est méprisés par les hautes couches de l'administration mais pas par nos pairs, méprisés et méconnus » (élem.4) « il y a un côté délirant à faire des remplacements rapides comme ça...à prendre toutes les habitudes de l'école à toute vitesse, comme si ça fonctionnait partout pareil. » (élem.12).*

L'action syndicale (du SNUIPP[39]) a donné lieu à l'expression et à la publication des résistances exprimées par les titulaires mobiles et les maîtres titulaires devant les suppressions de postes de TM[40]. Après les journées de grève de décembre 1998, des négociations ont permis le maintien des indemnités de remplacement et leurs modalités d'attribution. Ces dernières devaient être supprimées les mercredi et dimanche. Elles se réduisent tout de même « techniquement » par le biais du maillage du territoire mais les modalités initiales ont été maintenues. On décompte depuis cette date, dans l'Académie de Lille, une centaine de demandes de mutations sur postes fixes qui émanent des anciens titulaires mobiles de carrière. Ce mouvement enregistré par le SNUIPP à l'occasion des commissions paritaires concerne donc, environ 10 % des postes de T.M (dont le nombre total s'élève 1317[41] en 1999-2000). Ce sont les débutants et notamment les sortant de l'IUFM sur liste complémentaire qui remplacent progressivement les TM expérimentés. Bon nombre de

---

[38] entretien avec la personne responsable de cette gestion à L'Inspection Académique en Mars 1999.
[39] Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs d'école et PEGC.
[40] voire en annexe les extraits du bulletin « fenêtre sur cours » du SNUIPP, n°38 et son supplément, de février 1999.
[41] Académie de Lille.

remplacements courts ne sont pas assurés, ce qui alourdit le fonctionnement des établissements en cas d'absence des « maîtres titulaires »[42]. La remise en cause progressive des indemnités (on remplace au plus près) et qui constituait le principal attrait de cette fonction amène les TM à reconsidérer individuellement les avantages de leur situation professionnelle.

Dans les écoles, la mise en forme de la fonction de remplacement explique l'absence de revendication, pendant une période qui correspond à l'existence d'un système jugé coûteux mais nécessaire à l'encadrement de qualité et continu des enfants. Le mécontentement et les revendications sont apparues au moment où les supports de poste de TM ont servi de marge d'ajustement des moyens budgétaires.

Dans les collèges et les lycées, la question des suppléances ne se pose pas de la même manière.

B) Dans le secondaire

Le statut des suppléances est plus ambigu. Il faut certes remplacer les femmes qui ont des d'enfants et assurer la formation permanente. Mais d'autres motifs d'absence s'ajoutent aux précédents, ce sont les défaillances liées à l'évolution culturelle des publics et à la remise en cause progressive des cadres de la relation d'enseignement. Reconnaître la fonction de remplacement suppose que l'on reconnaisse ces motifs comme légitimes ce qui reviendrait à admettre l'échec de certaines personnes ou de certaines formes de transmission pédagogique. Cette mise à nu n'est pas fréquente et on peut se demander si elle est souhaitable. La qualification certifiée des enseignants n'attestent pas qu'ils sont capables, toute leur vie active durant, à faire face à n'importe quelle situation pédagogique ou relationnelle. Admettre cette évidence suppose la valorisation professionnelle de l'évolution des qualifications individuelles. Les qualités évoluent au cours de la trajectoire mais cette évolution n'est pas explicitement prise en compte dans la gestion des carrières.

Le remplacement a néanmoins fait l'objet d'un début de mise en forme professionnelle de 1985 à 1999. La création de postes de T.R volontaires, regroupés en brigades dans certaines académies définissait une catégorie de personnel disponible dans toutes les matières. Ce dispositif fût l'occasion d'une socialisation professionnelle originale. L'évolution du dispositif et la transformation des supports de T.R et de T .A en postes indifférenciés de TZR a révélé la volonté du ministère d'optimiser la gestion de ces personnels

[42] expression consacrée pour désigner les institutrices en poste fixe, titulaire de leur classe.

dans le cadre d'un mouvement de déconcentration général permettant de pourvoir tardivement toutes sortes de postes vacants. La mobilisation et l'information syndicale ont joué ici un rôle de premier ordre.

Nous avons présenté cette configuration professionnelle particulière que constituaient les brigades. Ce lieu d'échanges et de disponibilité a été également un lieu d'information syndicale et de contestation. Dans les exemples dont nous disposons, on constate qu'un conflit s'est développé localement entre les responsables du rectorat et ces enseignants parfois provocateurs, les uns et les autres s'accusant réciproquement d'incompétence et de faible disposition à l'activité. Les rendez-vous accordés par les responsables du rectorat en 1998[43] ont été l'occasion de transactions arides avec un personnel peu défendable à ce moment (car payé en partie pour sa disponibilité). Les écarts de génération (« nous les jeunes, on est là pour travailler ») ont été mises à profit pour redéfinir les contraintes et les exigences de la fonction. Le texte de 1999 se traduit par la relégation de la fonction de remplacement ou par sa négation dans certains cas[44].

Le SNES[45] a développé au sujet des TZR un discours revendicatif assez large, englobant la plupart des questions touchant à la flexibilité et à la déréglementation des emplois. Un premier « mémo » du SNES s'adressait aux titulaires remplaçants pour leur permettre de se défendre. C'est bien entendu la défense et la définition des services qui est en jeu à travers le rappel des textes, et les conseils donnés pour résister et éventuellement entamer des procédures à l'égard des chefs d'établissement trop novateurs. La situation actuelle des TZR est abondamment décrite dans le bulletin syndical consacré au mouvement[46]. On précise la nature des activités pédagogiques acceptables dans les périodes sans mission. Les pratiques de l' « administration » considérées comme abusives y sont dénoncées à l'occasion d'un rappel des textes et des nombreux conflits (nomination hors discipline, hors zone, changement d'établissement de rattachement sans justification):

> « Les titulaires nommés sur zone assurent soit des remplacements à l'année, soit des remplacements de courte et moyenne durée. Dans tous les cas en application de l'article 3 du décret sur le remplacement du 17 septembre 1999, l'arrêté d'affectation doit indiquer

[43] entretien avec le responsable SNES de ces questions.
[44] chap.I 2ème partie.
[45] Syndicat National de l'Enseignement Secondaire.
[46] l'U.S (l'Université Syndicaliste), n° Déc. 2000.

l'établissement de rattachement des TZR pour leur gestion. L'administration ne respecte pas les termes de cet article qui garantit aux TZR le droit au poste dont bénéficie tout fonctionnaire. Elle s'autorise à modifier les arrêtés de nomination, ce qui porte atteinte au droit au poste et à notamment pour conséquence de spolier les TZR des indemnités de remplacement qui leur sont dues. »

l'US n°533 du 4 déc. 2000

Le texte de 1999 est considéré comme une transgression du droit du travail dans la fonction publique. Le droit au poste est rappelé deux fois comme cadre juridique intangible de l'emploi. Dans l'encadré la revendication rappelle qu'il s'agit bien de la fonction de remplacement (définie dans un décret) mais en fait il s'agit également comme nous l'avons rappelé de pourvoir des postes en zones sensibles et dans les établissements excentrés qui ne font l'objet d'aucun voeux et dont la définition est insuffisante malgré l'introduction de la catégorie « postes à exigence particulière ». Ceci explique les contradictions dans lesquelles se trouve le rectorat lorsqu'il s'agit d'assurer le fonctionnement du service public en limitant la création du nombre d' «emplois à vie ».

L'extension de la revendication au problème plus général de la précarité dans la fonction publique se trouve ainsi justifiée pour le SNES et nous livrons ci-après un certain nombre d'extraits de textes parus dans le bulletin d'information du SNES de Lille, en septembre - octobre 2000 et qui concernent toutes les catégories précaires, y compris les non-titulaires de la fonction publique.

« Salariés de droit privé dans un établissement public, les aides-éducateurs ne bénéficient ni des droits des salariés du privé, ni de ceux du public. Dans ce vide juridique, sous la pression des organisations syndicales, en particulier du SNES et du SNUIPP (FSU), qui ont dénoncé, dès le départ, cette situation scandaleuse, plusieurs textes ont été élaborés : l'un sur l'exercice des droits syndicaux dans les établissements scolaires (circulaire n° 2000-099 du 29 juin 2000 publiée au BO n°26 du 6 juillet 2000), l'autre sur la création du Conseil académique des aides-éducateurs (décret du 28 juillet 2000, paru au JO du 2 août 2000 et au BO n° 31 du 7 septembre 2000) . Nous estimons qu'ils sont insuffisants et nous exigeons de véritables droits et les garanties qu'offre le statut public. Pour autant, ce sont des acquis qu'il faut utiliser au maximum. » Bulletin d'information du SNES n°222, sept-oct 2000

La précarité pour les jeunes collègues ne fait que croître, il faut alors s'imaginer les conditions individuelles: connaître au dernier moment son affectation, Maubeuge, Lille ou Boulogne, cela signifie des problèmes de logement, l'obligation d'une voiture, etc.. Comment peuvent-ils alors aborder sereinement un travail de plus en plus difficile et dévalorisé? Comment peuvent-ils espérer s'intégrer, ballottés, d'année en année, d'établissement en établissement ? Que penser de la situation personnelle de tous ces emplois-jeunes, de tous ces contractuels, jeunes et moins jeunes, remplacés les uns par les autres et inversement ? Cette politique systématique de marchandisation des rapports humains a également un autre sens: diviser pour mieux régner. il faut se rendre à l'évidence: malgré nos luttes du printemps dernier, la réforme passe en l'état, avec certes quelques petits aménagements sans conséquence sur le fond. Dans un contexte de réouverture des débats sur le pacte de " refondation sociale " (!) mené par le M.e.d.e,f (!) de remise en cause du système des retraites, d'agitation à la S.n.c.f puis E.d.f sur l'augmentation des salaires et la R. t. t., il faut plus que jamais rester vigilant et ne pas se démobiliser en jouant l'individualisme et l'indifférence de ceux qui sont titulaires de leur poste face à tous les autres. Car si nous ne réfléchissons pas sur les buts de cette volonté systématique de bouleverser en profondeur les rapports humains et le monde du travail, y compris dans une fonction publique de plus en plus malmenée, tous sans aucun doute connaîtront une précarisation croissante.

tribune libre du bulletin d'information du SNES, n°222, sept oct 2000

Les enjeux syndicaux de cette revendication sont de taille. En effet, considéré un peu comme un doublage de l'administration, le fonctionnement des commissions paritaires se nourrit de la mobilisation et des rapports de forces établis au niveau des sous sections. Syndiquer les jeunes débutants est de la plus haute importance, or les débutants sont de plus en plus fréquemment TZR, d'où le poids de la défense de cette position professionnelle. Nous avons déjà évoqué les écarts de génération, sources d'évolution culturelle pouvant être exploitée par les pouvoirs publics ou par les contre-pouvoirs institutionnalisés. L'idée même de service public évolue en même temps que les représentations mises en valeur par les pouvoirs publics et les média. Dans les récits, la différence de conception est très sensible. Pour de très jeunes enseignants débutants non syndiqués, le système est opaque mais avoir un emploi stable

peut justifier que l'on accepte de s'adapter aux circonstances et aux besoins *« je suis fonctionnaire, je suis là pour rendre service, c'est comme ça, c'est le boulot.* (à propos des tâches interstitielles de documentaliste) *» (sec.23)*. Pour les jeunes syndiqués le discours syndical est très vite repris et instrumenté pour une défense des intérêts de la catégorie, des intérêts plus larges du salariat mais avant tout pour des raisons personnelles de protection et d'accompagnement d'un stratégie de mutation.

La revendication des titulaires remplaçants et TZR des lycées et collèges consiste à s'opposer aux contraintes budgétaires et à une certaine dévalorisation des qualifications certifiées d'enseignant.

Dans le système d'enseignement obligatoire les revendications des enseignants complémentaires ont été prises en relais par les syndicats les plus représentatifs de l'Education Nationale. A l'Université, l'augmentation considérable du nombre de postes de Pr.Ag et de Pr.Ce a produit une autre forme de revendication, extérieure dans un premier temps aux organisations syndicales.

C) A l'Université

On avait mal mesuré l'impact du développement de cette catégorie hybride. Fondée sur une partie du texte définissant le statut de la fonction publique et les statuts particuliers des enseignants[47], puis sur le décret du 25 mars 1993, encore appelé « décret Lang » qui redéfinit de manière assez défavorable les services des Agrégés et Certifiés affectés à l'Université, la possibilité d'être affecté dans le supérieur est devenue une opportunité de carrière et le nombre des Pr.Ag et Pr.Ce a augmenté au point de représenter 17 % du total des enseignants de l'université. On sait que ces supports de poste ont été utilisés de diverses manières[48].

Les mesures envisagées à l'automne 1995 et rappelées dans le Monde du 4 décembre 1995 (voir encadré) sont caractéristiques de ce moment marqué par un crise que A. Touraine[49] a qualifié de «grand refus ». Dans ce contexte de réaménagement des grandes entreprises nationales, une sorte de terreur et de fascination exercée par la question de

[47] ordonnance du 4 février 1959 n° 59-244 définissant le statut général des fonctionnaires et Décret du 4 juillet 1972 définissant le statut particulier des professeurs agrégés et certifiés.
A propos des agrégés : « ils peuvent également être affectés dans des établissement d'enseignement supérieur » et à propos des certifiés : « ils peuvent également assurer certains enseignements dans les établissements d'enseignement supérieur. »
[48] chap.I de la 2ème partie.

l'exclusion et du déclassement social se traduit par la multiplication des études sur ces sujets. Les salariés prennent conscience de la portée des « technologies sociales » et de leur version managériale à l'œuvre dans les espaces de travail. Ce grand refus est celui de la remise en cause du système d'emploi mais aussi de la place occupée par les fonctionnaires les plus diplômés, garants en quelle que sorte de ce système. A travers la mobilisation des Pr.Ag et aussi des universitaires contre « la secondarisation de l'Université » se joue la définition du rapport entre l'enseignement et la recherche c'est à dire le rapport entre la production des connaissances, leur transmission et la reproduction du système social. Ce qui se joue également, c'est la possibilité de définir de nouvelles modalités de contestation qui remettent en cause l'emprise des qualifications certifiées sur les formes de mobilisation. En effet, l'université a eu besoin à ce moment de postes peu coûteux mais les universitaires se sont opposés quand ils le pouvaient à une pratique qui compromettait le recrutement d'enseignants-chercheurs. Ils ont également craint la révision de leurs obligations de service. Il fallait dépasser les conflits de catégories et redéfinir les missions de l'université.

La fragilisation du système d'emploi est illustrée par la volonté de déplacer un nombre important d'agrégés du secondaire vers des postes d'enseignants dans une université soumise à une nouvelle demande de la part des étudiants et de leurs familles. Le ministre[50] répond en décembre 1995 à cette demande de 2000 postes d'enseignement par le « recrutement des agrégés en surnombre dans le secondaire ». C'est considérer que les élèves du secondaire n'ont pas besoin des agrégés, c'est considérer que les agrégés n'ont pas besoin d'une intégration professionnelle satisfaisante, c'est considérer que les étudiants de première année n'ont pas besoin d'être initiés à la recherche. La situation de brouillage des catégories et des hiérarchies qui s'est développée à ce moment s'est traduite par la remise en cause d'anciennes solidarités, remise en cause méprisée ou souhaitée par les pouvoirs publics. Lors des audiences accordées par le ministre du collectif issu d'une mobilisation initiale : « le printemps des Pr.Ag », la responsabilité d'une disqualification des enseignants du secondaire a été reportée sur les acteurs eux mêmes, comme s'ils disposaient tous de moyens équivalents (symbolisés par un titre) dans les interactions et les négociations avec les universitaires.

Les collectifs qui se sont constitués ont trouvé rapidement une forme originale de coordination. Ce « printemps des Pr.Ag » a été assez éphémère mais il s'agit d'un mouvement

---

[49] A. Touraine(ed.), 1996, *Le grand refus.*
[50] F. Bayrou. Le Monde 4 décembre 1995.

original dans le sens où il ne s'agit pas d'une simple défense catégorielle assurée par ailleurs pour les agrégés par la Société des Agrégés ou par le SAGES[51]. Si l'on reprend les catégories d'analyse d'A.Touraine, on peut dire que l'on a eu affaire à travers cette mobilisation à l'expression du mouvement social dans le sens où ses enjeux portaient à la fois sur une question d'identité au travail et de respect des intérêts de carrière, sur la nécessité d'identifier les ennemis (le ministère et plus loin les forces économiques et non les universitaires du reste solidaires de « leurs copains souvent investis dans la recherche »[52]), enfin sur les moyens de peser sur les orientations et les missions de l'Université qui jouent un rôle de premier rang dans la définition des « orientations culturelles » d'une société[53]. Un débat encore vif aujourd'hui s'est engagé sur la place de la recherche, sa nature. La relation entre enseignement et recherche a été questionnée alors qu'elle apparaissait jusqu'alors comme une évidence rappelée rituellement par les syndicats d'universitaires et en premier lieu par le SNESUP.

Il est intéressant de retracer la manière dont le discours du SNESUP tenu sur les Pr.Ag et Pr.Ce a évolué entre 1995 et 2000.

Lors des réunions et des assemblées générales de 1995, la solution proposée par le ministre est apparue à juste titre comme une solution au rabais. La manière de démontrer aux étudiants qu'il s'agissait d'un marché de dupe passait par le décompte des postes et des heures d'enseignement selon le type d'emploi. Les catégorisations utilisées à cette occasion sont riches d'enseignement[54]. Elles introduisent une idée de précarité associée aux emplois de fonctionnaires titulaires. Dans cette optique, les Pr.Ag/Pr.Ce et les ATER sont mis sur le même plan. Trois catégories au total tracent les nouvelles frontières de l'emploi d'enseignant : les titulaires propres au contexte d'intégration professionnelle (ici les universitaires), les « titulaires précaires » (ici les Pr.Ag) et les non titulaires (ATER, chargés de cours). Nous avons déjà rencontré cette catégorie dans certains récits, notamment chez les TZR et cette précarité professionnelle apparaît chez les Pr.Ag lorsqu'ils parlent de l'incertitude de leurs attributions. La position du SNESUP est restée ambivalente pendant un certain temps et cela constitue une explication supplémentaire de l'émergence du collectif « le printemps des Pr.Ag » qui se

[51] Syndicat des Agrégés Enseignants du Supérieur
[52] publication syndicale du CNRS
[53] Nous reprenons ici les trois dimensions d'un mouvement social définit par A. Touraine, le principe d'identité, le principe d'opposition et le principe de totalité, qui permettent de distinguer les luttes, des conflits des mouvements sociaux.
[54] voir document en annexe : « la réalité l'enseignement et ses promesses. »

voulait inter syndical ou extérieur aux syndicats[55]. Les revendications du SNESUP portent sur la mise en place des conditions d'accès des Pr.Ag au statut d'enseignant-chercheurs. Les revendications des collectifs portent sur ces conditions mais également sur la prise en compte des Pr.Ag et Pr.Ce qui se consacrent exclusivement à l'enseignement. Dans tous les cas le « décret Lang » est remis en cause ; il définit des obligations de service considérées comme abusives par presque tout le monde. La revendication des 288h équivalent TD n'a cependant pas connu depuis un début de réalisation. Des décharges horaires sont accordées aux Pr.Ag et Pr.Ce en thèse sur les fonds propres des universités.

Le caractère fragile et relativement éphémère de cette mobilisation tient à la nature composite de la catégorie des « Pr.Ag et Pr.Ce » que nous avons analysée plus haut mais les principaux enjeux de cette mobilisation en font malgré tout un événement.

Il s'agissait en effet de rechercher les formes de solidarité entre les universitaires et leurs doublures. Une telle recherche suppose une prise de conscience, au delà des qualifications certifiées et des intérêts catégoriels, de la nécessité de repenser les formes de contestation. En effet, il ne s'agit plus dans un cas comme celui là de désigner les ennemis, y compris lointains, mais d'analyser les rapports de domination capillaires qui traversent les espaces et les relations de travail.

La manière dont l'action syndicale dénonce la déréglementation dans le secondaire demeure tournée vers les anciens modèles de luttes catégorielles et le souci de faire vivre l'organisation syndicale pour elle-même. En revanche, le mouvement des Pr.Ag et Pr.Ce, ainsi que la recherche, chez les institutrices, d'une solidarité entre titulaires mobiles et maître titulaires, illustrent cette nouvelle préoccupation qui consiste à rechercher des liens et des analogies entre des positions éloignées et apparemment opposées mais soumises aux mêmes logiques du point de vue des rapports de domination.

L'organisation de la division du travail aux marges du système éducatif est demeurée satisfaisante jusqu'en 1995. A partir de cette date, les positions marginales sont devenues le lieu d'une délégalisation relative des emplois et l'idée que cette marge pouvait s'étendre a provoqué diverses mobilisations et résistances à ce qui est apparu clairement comme une atteinte aux emplois à statuts les plus protégés du salariat. Une contestation s'est développée sous de multiples formes, attestant de la volonté de maintenir les qualifications

[55] voir en annexe quelques textes de compte rendus des réunions du collectif.

certifiées de la part d'acteurs prêts par ailleurs à trouver de nouveaux ajustements entre leurs qualifications individuelles et leur fonction dans la division du travail d'enseignement. Les formes de contestation, différentes à chaque niveau du système éducatif montrent comment les contre pouvoirs institutionnalisés que sont les syndicats ont contribué à l'évolution des catégories professionnelles[56], en fonction d'un nouvel état provisoire de la division du travail.

L'organisation du système éducatif a toujours été caractérisée par la présence d'une double hiérarchie. Il existe par ailleurs une tradition de recrutements parallèles dont nous avons rappelé l'histoire dans la première partie. Depuis le début des années 1990 des mesures se traduisant par la délégalisation des emplois concernent en priorité les marges du système d'emploi que constitue l'Education nationale et l'Université. Les conséquences de cette évolution récente sont riches d'enseignement sur les conditions et le coût du maintien du service public ou de sa transformation.

Le jeu professionnel des acteurs se développe. La division du travail en évolution laisse une plus large place à la division morale du travail, au rejet des tâches comme outils de positionnement. Cette dynamique concurrence un système d'assignation de statuts acquis par le biais des concours et des qualifications collectives. Dans le cadre de ce jeu professionnel, certains acteurs se laissent disqualifier, principalement à l'intérieur des groupes frontières où les acteurs sont sensibles à la reconnaissance des certificats et aux garanties qui y sont associées. D'autres personnes cherchent à neutraliser les effets du « rejet du sale boulot » ou à revaloriser les faisceaux de tâches qui leur incombent. La négociation des règles et des normes fait partie de ce jeu et s'appuie sur le contrôle effectif et symbolique des supérieurs. L'affranchissement de ceux qui sortent du jeu professionnel repose sur des ressources qui se cristallisent dans les personnes et les situations de travail abritées des interactions risquées. C'est notamment le cas pour ceux qui se positionnent dans un groupe autonomisé. Selon leurs ressources culturelles et sociales, ils réalisent des investissements subjectifs ou construisent des cadres propres que nous avons appelés des « niches écologiques ».

Ce jeu professionnel se déroule à l'intérieur de rapports de domination capillaires que l'on retrouve à tous les niveaux du système d'emploi. Pour rendre visibles ces rapports de

[56] une étude entière pourrait être entreprise sur ce sujet.

domination, il faut prendre au sérieux les catégories proposées par les acteurs lorsqu'ils décrivent leur expérience professionnelle objective et subjective. La grille de lecture constituée des classifications officielles cache cette nouvelle réalité sociologique : des rapports de domination analogues traversent des espaces de travail pourtant hiérarchisés entre eux. Quelle que soit la situation occupée dans les hiérarchies constituées, la possibilité de faire circuler les tâches, les charges, les responsabilités et les contraintes en tous genres ouvre des espaces de négociation, de positionnement et d'évitement. Dans la typologie que nous proposons, les groupes frontière illustrent les formes de stabilisation du rejet par les enseignants typiques, d'un certain nombre de tâches sur des doublures. Les groupes autonomisés représentent davantage l'évitement possible des principaux systèmes de domination.

Les revendications exprimées par les doublures dans l'enseignement élémentaire et supérieur sont emblématiques d'une transformation des modes de revendication dans le système éducatif, revendications marquées jusqu'à présent par leur caractère exclusivement catégoriel. La question n'est plus principalement l'identification d'un ennemi ou d'un responsable qui exploite et domine mais l'analyse de rapports de domination que tous les acteurs contribuent peu ou prou à stabiliser. Les ressources dont disposent les uns et les autres déterminent largement la capacité à orienter d'une manière ou d'une autre la forme de ces rapports mais la valeur de ces ressources circule sous des formes diversifiées, à la fois dématérialisées et personnalisées[57].

[57] Nous ne voulons pas entrer dans des considérations générales sur l'évolution actuelle du système économique et financier. Insistons toutefois sur l'importance des ressources identifiées à travers les variables pertinentes de notre population et sur l'importance des diverses formes de capitaux (au sens que P. Bourdieu donne de ce terme). La question porte naturellement sur la conversion des formes de valeurs entre elles et sur leur homogénéité.

Enseignants et doublures face à l'avenir, entre alliances et répudiation

Le statut des enseignants en France, envié et décrié aujourd'hui, est emblématique d'un modèle juridique et social d'emploi. On peut y trouver l'exemple d'une activité qui dépasse les oppositions tracées par l'histoire et les théories entre les métiers, les professions, les emplois et l'Art. On peut y voir cet idéal en droit du travail qui consiste à préserver le sujet des méfaits du salariat, cette protection étant légitimée par l'existence d'une relation pédagogique libre.

Nous avons voulu étudier les conséquences de l'ébranlement du salariat dans ce noyau dur du système d'emploi. Notre hypothèse était qu'on ne peut totalement dissocier le problème macrosocial des qualifications certifiées de la question de l'évolution concrète des qualifications individuelles en acte des enseignants. Pour analyser les relations entre les deux déclinaisons du concept de qualification nous avons construit une catégorie sociologique propre à cette mise en perspective : les enseignants complémentaires, ou doublures. Nous retraçons ici les étapes de notre travail.

I Les conséquences de l'ébranlement du salariat dans le noyau dur du système l'emploi

Le découplage entre les qualifications collectives et les «compétences » est un problème de nature théorique et historique. Ce découplage se traduit de manière spécifique au cœur de la matrice du système d'emploi.

1 Construction théorique et histoire

Le raisonnement sociologique est tributaire du contexte qui produit le matériau analysé. Nous reprenons les conclusions de J.C Passeron pour réaffirmer la nature particulière du raisonnement en sciences sociales. Les concepts sociologiques sont des «rationalisations utopiques »[1], des types idéaux destinés à construire de l'intelligibilité à partir de la complexité illisible à priori du social. Le concept de qualification ne fait pas exception et le sens attribué à ce terme a évolué avec la transformation des conditions historiques de production. Nous avons

[1] terme utilisé par R. Aron, 1967, dans *Les étapes de la pensée sociologique,* pour préciser le sens de l'idéal type chez Weber.

retracé les débats touchant aux rapports entre qualifications et compétences pour retenir deux notions différentes. La première désignant les qualifications collectives ou certifiées symbolisées par les catégories professionnelles, la deuxième désignant les qualifications individuelles qui sont les qualités en acte dans le travail.

A partir de là, nous avons posé la double question du découplage et du rapport entre les deux notions au cœur du système d'emploi.

2 Spécificité du rapport entre certificats et qualités en acte dans la matrice du système d'emploi

Le découplage entre les qualifications certifiées et les qualifications individuelles se traduit d'une manière spécifique au cœur de la matrice des classifications professionnelles. Le système éducatif est une organisation professionnelle à l'intérieur de laquelle des enseignants délivrent des certificats et des savoirs, c'est à dire des places devenues incertaines et des qualités intellectuelles, opératoires et comportementales. Le rapport entre certificats et qualités est particulier dans le système éducatif pour un certain nombre de raisons macrosociales, organisationnelles et humaines.

En effet, le fonctionnement du système éducatif et les politiques d'éducation participent à la définition de l'effet sociétal. Ce concept propre aux économistes de la régulation fait également intervenir l'organisation de la production industrielle et surtout l'articulation des deux systèmes comme principe régulateur et construction d'un espace de qualifications. Nous avons retracé les étapes qui ont débouché sur la construction du système d'emploi à la française actuellement présenté comme une exception. Le problème de la stabilité des positions est pourtant intrinsèquement lié à celui de l'autorité et il n'est pas certain que la relation d'enseignement puisse être totalement objectivée et réifiée dans une perspective d'efficacité marchande. Les pratiques pédagogiques sont socialement produites et face à l'évolution des qualifications demandées aux enseignants, on ne peut faire l'économie de questionner l'emprise des qualifications institutionnellement reconnues sur les qualités en acte.

Un tel sujet ne pouvait être saisi qu'à travers une analyse multi niveaux : le niveau macrosocial où se pose la question de l'effet sociétal et du lien social, celui de l'organisation comme ensemble de systèmes d'action et enfin celui de l'expérience des acteurs comme ensemble de logiques complexes.

II Une occasion de tester les tensions paradigmatiques de la sociologie

Le choix assez lourd qui a été fait de saisir la question des qualifications à plusieurs niveaux a pour conséquence théorique la convocation de paradigmes divers. Ces paradigmes ne participent pas toujours à une cohérence disciplinaire en sociologie du travail et des organisations mais sont plutôt en tension. Etant donnés les trois niveaux d'analyse, nous avons eu recours à la sociologie classique d'E. Durkheim qui est considérée comme l'un des éléments du paradigme national-fonctionnel mais également à l'analyse stratégique et à l'interactionnisme. Cette association mérite d'être justifiée afin que soit assuré le lien logique entre les analyses. Toute question de sociologie fait intervenir le système et l'acteur. Nous avons tenu à rappeler dès le départ que pour nous, cet acteur n'est autre que l'individu sociologique pris dans un système d'action donné. L'individu n'est pas premier ; il est produit socialement, il est pétri de social[2].

1 Le recours à Durkheim

Le recours à Durkheim, outre qu'il s'impose dans une question portant sur le rapport entre le système éducatif et la division du travail, permet de rappeler que l'individu provient d'une société qui se différencie en se modernisant. L'individu ne précède pas la constitution du lien social, c'est l'inverse. A telle forme de lien social correspond tel individu sociologique produit dans la constitution de ce lien. La problématique de la division du travail montre comment peut se développer ce lien dans une société moderne. Les groupements professionnels et les places occupées servent de groupes intermédiaires et cimentent ce lien. Les individus doivent être préparés par l'éducation, c'est à dire par la génération précédente, à la place qu'il seront amenés à occuper. Cette éducation est morale parce qu'elle tient compte du respect des liens sociaux en développement.

Ce détour par le fondateur de la sociologie est nécessaire dans la mesure où il pose la question sociale comme équivalente de cette question morale. La sociologie de l'éducation bute actuellement sur ce problème. Les dernières recherches sur le désordre scolaire portent sur les questions de justice et d'éthique contextualisée. La question de la démocratisation et de

[2] N. Elias, 1991.

l'égalité des chances tend à se dissoudre dans un questionnement sur les formes d'un accord sans lequel tout enseignement devient impossible et fait tomber les premières problématiques.

Si on relativise la portée de certaines analyses soulignées par Durkheim dans un contexte d'émancipation de la sociologie comme discipline, le recours à sa théorie n'implique aucunement une vision substantialiste du social. A plusieurs reprises et dans des ouvrages divers, les mouvements des individus sont perçus ainsi que leur libre-arbitre . Ce qu'il faut relativiser en revanche, c'est la dimension pathologique[3] dont Durkheim use pour désigner ce qui de notre point de vue contemporain n'apparaît guère que comme formes du changement social.

2 Les paradigmes complémentaires

Le changement social est plus délicat à analyser et à conceptualiser que les structures sociales. Les paradigmes les plus appropriés pour cela mettent l'accent sur un individu théorique qui est un atome de raisonnement logique, sur les interactions et les systèmes d'interaction dans lesquels ils se trouvent. On peut alors identifier des processus de changement expliquant tel ou tel type d'évolution. Nous n'avons pas voulu recourir aux analyses qui neutralisent les dimensions historiques culturelles et symboliques dans la mesure où le sujet ne s'y prêtait pas, ni la démarche, souhaitée compréhensive. On courait le risque de perdre la richesse d'un matériau dont la teneur a conduit le choix des analyses appropriées. En revanche, il était pertinent de considérer l'organisation du système scolaire comme un ensemble de segments plus lâches qu'il n'y paraît, traversé par un jeu social et des stratégies professionnelles.

Pour des raisons analogues nous avons eu recours aux analyses interactionnistes, pertinentes dans l'analyse fine de la division du travail et de sa dynamique. On reproche souvent à ces analyses de se focaliser sur un microcosme de personnes sans ancrage social. En ce qui concerne notre question, l'application de l'interactionnisme à l'étude des dynamiques de division morale du travail et à l'analyse des rapports de domination, pose au contraire la question des ressources qui sont mobilisées ou mobilisables par les acteurs. On peut considérer que la nature de ces ressources est homogène et se traduit en capitaux sous ses formes classiques (économique, culturel et social). Nous avons ainsi fait intervenir les variables

[3] Le « pathologique » s'étant déplacé à l'époque contemporaine vers l'individu responsabilisé.

sociodémographiques les plus courantes pour compléter les explications. On peut également considérer que certaines ressources sont d'une autre nature plus difficile à cerner de manière sociologique (relatives à la personne intime). Les qualifications certifiées ou en acte cristallisent la plupart de ces ressources dans le domaine professionnel.

Ces théories nous ont permis de sélectionner les concepts opératoires pour notre étude. La notion de système d'action a été retenue pour appréhender l'organisation du travail d'enseignement, des dispositifs de suppléances et d'enseignements de service. Les attentes et les stratégies des acteurs ont été analysées comme des logiques d'action plus ou moins complexes. Les métiers de l'enseignement complémentaire ont été appréhendés à travers les notions de tâches et de faisceaux de tâches. Nous avons donné le nom de spécialité aux tâches circonscrites et le nom de qualification aux faisceaux plus étendus de tâches complémentaires. Les deux notions (spécialité et qualification) sont ici de même nature et désignent des qualités individuelles. La notion de polyvalence a été abordée de manière critique. A ces notions courantes en sociologie du travail, nous avons ajouté les concepts interactionnistes de rôle professionnel, de mandat et de licence, ainsi que le concept de «sale boulot» relatif à l'analyse que fait E.Hughes de la dynamique du rejet des tâches dans la division morale du travail.

III La construction des catégories d'analyses

Après avoir défini à chaque niveau d'enseignement un «enseignant type», représentant les qualifications collectives que sont les corps et les grades de l'Education nationale et de l'Université, nous avons considéré trois populations d'enseignants complémentaires, titulaires de la fonction publique, dont les attributions variables se caractérisent par la prise en charge de ce que les premiers ne font pas. Leurs attributions correspondent à des besoins situés en creux des principales missions des corps et des groupes professionnels constitués.

1 L'enseignant type

Nous avons dessiné une figure résumant les traits saillants de l'enseignant à chaque niveau d'un système éducatif où les statuts collent généralement aux titres et aux attributions

qui délimitent l'expérience au travail. Trois figures résument et symbolisent les qualifications certifiées du groupe professionnel.

L'enseignante des écoles en poste fixe est une femme attachée à sa classe comme groupe d'élèves, comme cadre spatio-temporel et principal outil de prime éducation. Plusieurs modes de valorisation de la carrière existent parmi lesquels la progression le long d'une filière promotionnelle ou les carrières horizontales découvertes par H. Becker. Le professeur des collèges et lycées, homme ou femme, est attaché à sa discipline, à son établissement comme cadre de travail et à un rythme hebdomadaire définissant son service. Les tâches qu'il assume se sont étoffées et le plus souvent alourdies avec le développement de la scolarisation en collège. Le mode classique de valorisation de la carrière consiste à rechercher l'établissement idéal ou idéalisé comme celui dans lequel on vivra le mieux possible. Les conclusions d'A Léger[4] ont été relativisées à cet égard. L'enseignant chercheur se situe entre la recherche et l'enseignement-recherche. Plus souvent homme que femme, fonctionnaire très indépendant dans la gestion de son travail, il choisit en partie ses attributions qui dépendent également des corps et grades d'appartenance. Les formes de socialisation et de valorisation de la carrière diffèrent selon le système d'activité qui est privilégié durant cette carrière.

Ces figures résument les traits de l'enseignant-type. En tant que représentations, elles assurent une fonction sociale de protection des catégories certifiées. Les différents gardiens[5] des organisations professionnelles construites autour des qualifications collectives veillent sur la définition et le respect des attributions. En contre point des enseignants-types, les enseignants complémentaires que nous avons également appelés «doublures[6]», prennent en charge des tâches qui se situent en creux des principales missions des corps et groupes professionnels constitués. Ils participent ainsi à la conservation des qualifications certifiées, à travers une division du travail qui provient de l'emprise exercée par ces qualifications certifiées. Ils participent du même coup à l'évolution des qualifications individuelles et à la production de qualités nouvelles.

2 Les enseignants complémentaires : une catégorie sociologique

Nous avons souhaité construire une catégorie susceptible de saisir une question de sociologie masquée par l'existence de catégories officielles et l'éloignement des positions à

[4] A. Léger, 1981, 1983.
[5] Membres des hiérarchies constituées, représentants syndicaux ou d'associations professionnelles.
[6] L.Boltanski, E.Chiappello, 1999.

travers lesquelles on perçoit habituellement les enseignants. Malgré cette diversité, les enseignants complémentaires ont des logiques communes d'action, développent des qualités et des formes de socialisation spécifiques de leur positionnement.

A) Des logiques communes

Les attentes, les choix et les stratégies de ces acteurs convergent vers un système d'explication transversal à l'ensemble du système éducatif[7].

Nous avons regroupées en logiques instrumentales et en logiques complexes, les raisons qui expliquent que des fonctionnaires titulaires font le choix de se déplacer vers les marges du système éducatif. Ces explications font intervenir les variables sociodémographiques et principalement : le sexe, le moment de la carrière où intervient ce choix[8], la situation de famille ou privée et la situation de travail. Cette dernière variable se décompose en deux modalités pertinentes : le type de territoire et l'existence d'une équipe pédagogique dans l'établissement. Les logiques instrumentales dominent dans l'explication des choix d'équilibre entre le temps de travail et les rémunérations. Les logiques complexes faisant intervenir les représentations et l'image du métier interviennent dans les stratégies professionnelles plus ou moins maîtrisées et dans la façon de maintenir un équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée. Cet équilibre se réalise dans la recherche d'une cohérence ou à travers un désir de dissocier les deux univers.

B) Des qualifications spécifiques

Il existe une spécificité des qualifications individuelles mises en œuvre et développées par les enseignants complémentaires. Nous avons étudié ces qualifications en partant de la notion de tâche, plus petite unité qui permet de décrire et d'analyser le travail. Mais pour rendre compte de la dimension micro-sociologique des dynamiques de division du travail nous avons introduit les outils proposés par les interactionnistes comme les concepts de rôle professionnel et de rejet des tâches.

Ces qualifications traduisent de nouvelles exigences en partie paradoxales de l'organisation contemporaine du travail : capacité à construire, sous forme de projet, une

[7] tableau de synthèse du chapitre II, 2ème partie.
[8] ou l'installation dans une situation imposée au départ comme la seule possible.

situation d'enseignement, c'est à dire un cadre de travail qui n'est pas fourni par l'organisation, développement de qualités relationnelles transférables, illustré ici par la capacité à gérer une relation affective à durée limitée et par l'assouplissement du rôle professionnel, développement d'une qualification sociale et organisationnelle reposant sur la distribution du travail et la nécessité d'un travail collectif. Elles reflètent également les spécificités de telles exigences dans le cadre du système éducatif : contradiction entre la stabilité nécessaire à la mise en place de projets fructueux et rotation du personnel, difficulté du travail collectif dans un milieu ou l'expérience professionnelle est principalement individuelle, ambivalence des ressources de la polyvalence.

Les qualités de l'enseignement complémentaire sont à la fois proches et bien distinctes de celles de l'enseignement ordinaire. A l'aisance pédagogique se substituent une série de spécialités et de qualifications de l'intervention limitée ou de la construction de la forme universitaire d'enseignement. A ces spécialités sont associés des mandants et des licences subversives par rapport à l'enseignement ordinaire. A la maîtrise souhaitée du rôle se substitue un assouplissement du rôle ou un rôle multiple. Au travail collectif perçu comme risqué se substitue un travail coordonné nécessaire.

Il existe une différence entre les spécificités des qualifications complémentaires de l'enseignement obligatoire et celles de l'enseignement à l'Université mais cette différence participe à une cohérence d'ensemble si on s'attache à la complémentarité des fonctions du système éducatif. Ce dernier a pour mission l'encadrement des élèves dans la continuité du service public et de manière non explicite, la sélection progressive des étudiants.

Ces qualifications s'appuient sur des qualités différentielles, c'est à dire sur des aspects de la qualification individuelle qui sont source d'efficacité marginale dans un contexte donné. Les principales qualités différentielles mises en évidence dans l'enquête sont les suivantes : être un homme dans un milieu féminisé, être intervenant occasionnel dans un univers de stabilité, connaître la culture des élèves dans le monde des étudiants. Ces qualités sont mises à profit dans les déplacements[9], elles justifient le développement de mandats et de licences subversives dans le sens où ces licences dévoilent les «secrets » de chaque segment du groupe professionnel. Elles proviennent soit de la prise au sérieux des qualifications certifiées, soit de leur mise à distance en tant que type d'identification, paradoxalement et simultanément

les deux chez certaines personnes. Il est difficile de dire si le paysage qui se dessine aux marges du système éducatif évoque les formes futures de l'organisation du travail ou un retour en arrière mais il oblige à enrichir les paradigmes construits pour l'étude d'une organisation industrielle et bureaucratisée des tâches.

C) Un espace bi polarisé d'intégration professionnelle

L'intégration professionnelle définie par S.Paugam (2000) en fonction de la stabilité de l'emploi de l'engagement social et de la satisfaction dans le travail est globalement réussie pour les enseignants complémentaires, si on s'en tient à la problématique de cet auteur. Nous nous situons en effet dans le noyau dur de l'emploi salarié à statut. Ni la disqualification ni la désaffiliation[10] au sens strict des termes ne sont possibles pour des fonctionnaires.

Les formes d'intégration aux marges du système éducatif sont néanmoins problématiques dans le sens où elles se caractérisent par une décontextualisation[11] par rapport aux espaces ordinaires d'intégration professionnelle. Par rapport aux modes d'intégration et de socialisation classiques associés aux filières promotionnelles ou à défaut à une simple progression bureaucratique des carrières, nous avons pu mettre en évidence deux formes spécifiques transversales aux différents niveaux du système éducatif : l'intégration limite dans les groupes frontière et l'intégration libre dans les groupes autonomisés. Dans le premier cas, les acteurs sont face à de nouvelles épreuves de force[12]. Les qualifications certifiées sont utilisées par excès (rappel d'une sorte d'invulnérabilité) ou par défaut (dénégation stratégique) mais ne constituent plus la garantie d'une place acquise. L'intégration est limite dans le sens où les acteurs font l'expérience d'une forme peu visible de précarisation professionnelle qui touche non pas à l'emploi mais aux attributions. Ils campent durablement aux marges des corps constitués, ils se situent entre une possible entrée dans un espace protégé de la qualification collective et la participation à un jeu de réseaux de pouvoir où ils courent un risque de disqualification. Si on se situe dans le cadre des analyses d'une société en réseau, disons qu'ils jouent ce jeu pour rester connectés mais risquent de ne pas ou plus l'être à un moment donné.

---

[9] Il s'agit de déplacements dans l'espace professionnel qui sont également des déplacements dans l'espace social. Ces déplacements modifient la structure de l'espace social. Nous nous référons à l'analyse que Boltanski, Chiappello, font de l'affaiblissement des défenses du monde du travail. op. cit. p. 409-413.

[10] R. Castel, 1995.

[11] les TM des écoles, les T.R des lycées et collèges sont affectés sur des zones ou des bassins de formation ou d'emploi. Les Pr.Ag et Pr.ce sont nommés à l'Université.

[12] Boltanski, Chiappello, 1999.

Dans le second cas, les acteurs sont à l'écart des hiérarchies constituées et des principaux réseaux de pouvoir. Ils se protègent ainsi de certaines formes de concurrence mais courent le risque d'être désaffiliés ou déconnectés, non du point de vue de l'emploi mais du point de vue de l'avenir du type de poste sur lesquels ils se sont spécialisés. Ce risque de désaffiliation n'est généralement pas perçu par les acteurs satisfaits de leur situation.

Ces deux formes spécifiques d'intégration et de socialisation professionnelle correspondent à deux manières de conserver ce support que constitue la qualification : pour les groupes autonomisés, il s'agit de cultiver en soi les qualités propres à un métier, sous la formes de qualifications individuelles et de dispositions personnelles (logique de métier). Pour les groupes frontière il s'agit de réactualiser régulièrement les qualifications certifiées et les positions auxquelles elles donnent accès (logique d'emploi), par des épreuves renouvelées, ces épreuves ayant été définies dans un régime d'équivalence mais étant érodées dans un régime de déplacement[13].

Les conclusions de l'étude vont dans le sens d'une division du travail entre les enseignants typiques et les enseignants complémentaires que nous avons appelés « les doublures » au sens que L. Boltanski et E. Chiappello (1999) donnent à ce terme lorsqu'ils proposent une analyse de l'exploitation dans un société en réseau. Le maintien des emplois typiques de chaque niveau d'enseignement, assure le maintien des qualifications certifiées. Les enseignants complémentaires contribuent à la protection de ces emplois dans le cadre d'une division du travail en mutation, de l'évolution des carrières et des rapports de domination, ils sont inégalement dédommagés pour cette fonction.

Par rapport à la question de départ, nous concluons qu'on ne peut dissocier les qualifications certifiées des qualifications individuelles dans l'étude de la division du travail des enseignants. Ce résultat engage un certain nombre de conséquences qui ont une portée théorique et éventuellement politique.

IV L'enjeu des résultats

En choisissant le système éducatif comme lieu d'exercice et de production des qualifications certifiées, nous avons souhaité préciser les niveaux d'articulation entre les savoirs reconnus et les qualités en acte.

---

[13] ibid., p. 409, 411 et suivantes.

1 Les niveaux d'articulation entre qualifications certifiées et qualifications individuelles

A) Au plan macosocial : la division du travail entre l'enseignant et sa doublure

La doublure désigne une personne qui tient lieu, qui fait office. Ce terme utilisé dans les métiers artistiques, est proposé par L. Boltanski et E. Chiappello dans l'analyse des nouvelles formes d'exploitation des immobiles dans une société en réseau. En dehors du monde artistique où tendent à se dissoudre les problématiques de l'exploitation, une analogie peut être faite avec les formes primitives de division du travail où les hommes ont besoin pour aller chasser au loin, de la sédentarité des femmes, ces dernières étant chargées de la reproduction et de la surveillance des enfants[14].

Les enseignants complémentaires sont des doublures pour les raisons suivantes.

Dans les écoles il s'agit du remplaçant. Les enseignantes en poste fixe poursuivent leur carrière en suivant des stages de formation permanente. Il s'agit d'une forme d'accumulation de ressources culturelles, de capital qui participent au maintient à l'acquisition ou à la consolidation d'une qualification certifiée. Ces femmes enseignantes poursuivent également des projets privés qui consistent à avoir des enfants dans les meilleures conditions, ce qui constitue un droit de l'organisation professionnelle, acquis par un certificat dont elles estiment avoir la propriété. Les doublures sont dédommagées en primes pour leur fonction dans la division du travail mais dans cette organisation coûteuse, leur nombre tend à diminuer. Dans le secondaire, les TZR sont nommés sur les postes dont ne veulent pas les enseignants avancés en carrière. Ces enseignants sur poste fixe, certifiés ou agrégés s'accrochent à leur situation lorsque celle-ci est convenable ou cherchent à quitter le secondaire. L'île des positions confortables tend à se réduire ou à se déplacer. La mobilité entre postes définitifs est devenue risquée ce qui compromet l'entrée dans l'espace protégé du groupe professionnel. Dans l'actuel système des TZR, les doublures ne sont plus dédommagées pour la fonction qu'ils occupent dans la division du travail. L'Espace protégé des qualifications certifiées tend à se réduire et les doublures sont de plus en plus nombreuses dans ce segment qui tend à devenir le parent pauvre du système éducatif. Dans l'enseignement supérieur les Pr.Ag et Pr.Ce assurent les tâches incontournables d'enseignement dont le poids peut compromettre la disponibilité nécessaire pour la recherche. La logique de réseaux apparaît avec plus d'évidence

dans l'analyse de la position de ces immobiles qui permettent aux professionnels les plus reconnus de s'engager dans des travaux et des relations de recherche exigeantes en déplacement.

On voit ici se confirmer l'idée selon laquelle on ne peut plus opposer les catégories de stabilité et de mobilité au travail dans une configuration en réseau. Il existe des formes qualifiantes de mobilité lorsqu'elles correspondent à des parcours ou à des itinéraires identifiables ou source de valorisation. Il existe une mobilité nécessaire au maintien des connexions en réseau. La stabilité n'est plus une sécurité. Elle peut l'être dans les sphères encore protégées du système d'emploi mais cette sécurité n'est pas forcément durable. Elle est également risquée dans la mesure où elle peut s'accompagner d'une coupure par rapport au reste des réseaux où circulent les ressources professionnelles. Ce risque n'est pas toujours perçu, il ne l'est pas en général par les enseignants du système d'enseignement obligatoire.

On a bien affaire à une division provisoire du travail entre une fonction sociale de reproduction et de conservation des qualifications certifiées et une fonction sociale d'innovation par l'évolution des qualifications individuelles, tout particulièrement des qualifications sociales (compétences relationnelles) liées aux nouvelles formes d'exercice de l'autorité, aux exigences des situations professionnelles de communication de coopération et de distribution d'un travail assisté par de nombreux outils technologiques informés, aux nouveaux rapports de domination et de solidarité. Les positions statutaires correspondant à des qualifications et identités collectives sont ébranlées par les interactions au travail. Elles le sont avec plus d'évidence lorsque des catégories différentes se côtoient dans les mêmes espaces de travail. Il en résulte un double mouvement de disqualification pour une partie des personnes et de leur position (malgré le succès aux épreuves) et de valorisation individuelle ou collective pour d'autres qui profitent de leur déplacement ou construisent un cadre à part qui les protège mais les éloigne du même coup des espaces de concurrence où se jouent les positionnements.

B) Au plan de l'organisation du système éducatif

Les deux principales acceptions du concept de qualification qui nous occupent constituent dans leur articulation, la clé de voûte des principes de gestion du personnel enseignant. Les qualifications certifiées fonctionnent comme des garanties de la qualité des

[14] La littérature anthropologique apporte également des exemples où la division du travail est autre ou inversée.

enseignants ; elles constituent en même temps un obstacle à une rationalisation et un assouplissement de cette gestion. La recherche des solutions pour dépasser cette contradiction constitue un des objectifs des politiques d'éducation.

En tant que garanties, les qualifications collectives de l'enseignement correspondent aux épreuves que sont les concours de recrutement. Le niveau et les conditions de recrutement des personnels a varié au cours de l'histoire. Des épreuves qui correspondent aux mêmes dénominations recouvrent des niveaux variables d'exigence mais dont le seuil minimal est défendu par les membres des jurys qui gardent les épreuves. Ces épreuves ne peuvent pas attester du caractère transférable et durable des qualités exprimées lors du concours.

Ces exigences constituent un obstacle administratif dans le sens où il n'y a pas coïncidence entre les besoins d'encadrement et les flux de candidats valeureux. Nous avons retracé l'histoire des recrutements parallèles qui atteste de cet écart ; ces recrutements sont à l'origine de la multiplication des catégories professionnelles internes à l'Education nationale. Une sorte de divorce traverse cette histoire, celui des impératifs budgétaires représentés par les responsables politiques et les personnels administratifs d'une part et les exigences professionnelles et disciplinaires d'autre part. Ce divorce s'exprime encore actuellement malgré certaines évolutions dans les oppositions de deux cultures professionnelles irréconciliables. Il s'exprime dans l'actualité très récente. Les difficultés de recrutement et de renouvellement des générations d'enseignants en fin de carrière risquent de se traduire par des déséquilibres et le retour de mesures d'urgence dont les conséquences ont déjà été éprouvées dans le passé.

C) Au plan de la relation pédagogique

Que l'on prenne au sérieux ou non les certificats de papier, l'emprise des qualifications sur la relation d'enseignement demeure. Nous avons parlé d'un usage par excès et d'un usage par défaut des statuts de la part des enseignants complémentaires. Dans les deux cas le statut fait partie des ressources que les acteurs mobilisent dans la définition de leur relation pédagogique et dans la manière dont ils gèrent la régulation normative en classe.

Par excès, le rappel de la position, par exemple du statut de titulaire ou de la position de remplaçant volontaire, fait partie des éléments convoqués lors de la définition des situations d'autorité en classe. Cette ressource compte énormément dans les écoles, vis à vis des parents qui relayent ou non l'autorité éducative. Elle permet à l'enseignant temporaire de

se présenter en déclinant une position reconnue et choisie correspondant à une fonction utile. Lorsque la position est subie (cas des jeunes TZR), le rappel du statut est un pis aller. La reconnaissance professionnelle fait défaut et la relation éducative est difficile à établir. Dans les situations de disqualification potentielle, les titres obtenus et les statuts antérieurement occupés constituent une des principales ressources pour se défendre. A l'Université le rappel des positions statutaires intervient au sein des relations de coopération informelles lorsque l'importance des enjeux semble justifier le coût de cette clarification.

Par défaut, la relativisation de l'importance du statut autorise à expérimenter de nouvelles formes de régulation normative. Entre la rigidité de celui qui porte la loi et la fraternisation décrite comme une stratégie de survie, de nouvelles formes d'autorité fondées sur des ressources intimes sont expérimentées dans le risque. Le rejet de l'image associée à un statut suppose en général la présence d'autres ressources : diplômes ou formation spécifique, qualités différentielles. Chaque mission est une expérience dont on accepte les aléas. On tente des formes minimales de contrat pédagogique, on teste les limites de l'intimité dans des situations de pouvoir diffus, on construit une licence subversive par rapports aux normes du groupe professionnel.

Les mêmes personnes peuvent user alternativement, par excès et par défaut, de leur qualifications certifiées, selon la nature des contextes, proches d'un régime d'équivalence ou d'un régime de déplacement.

2 La portée de cette articulation

Cette impossibilité de dissocier simplement les qualifications certifiées des qualités en acte dans le système éducatif a des implications théoriques et politiques.

A) Au plan théorique

Elle nous oriente vers la recherche d'une cohérence paradigmatique entre le cadre traditionnel de la sociologie du travail et le paradigme interactionniste. Qu'il s'agisse d'étudier la satisfaction ou la souffrance au travail, les qualifications ou les phénomènes d'aliénation, cette orientation peut s'appuyer sur les éléments qui peuvent enrichir le concept de qualification : considérer la qualification comme une ressource individuelle et collective

stratégique, différentielle ; identifier la nature des collectifs qui servent d'ancrage à la construction des identités.

Les qualifications certifiées sont des ressources, les qualités individuelles également. Les deux logiques retrouvées dans le cadre de notre étude, sont les logiques de métier et les logiques d'emploi. La première consiste à cultiver ses qualités, la seconde à réactualiser régulièrement la valeur des certificats. L'importance accordée à tel ou tel type de développement dépend de l'histoire collective des groupes et du jeu professionnel qui s'y déroule. Ces aspects, déjà étudiés par la sociologie des organisations bénéficient des apports de la micro-sociologie et de la sociologie des réseaux. Il faut identifier et prendre en compte les ressources accumulées par les membres d'un segment professionnel à la faveur des dynamiques micro-sociologiques de division du travail et de rejet des tâches.

Nous avons souligné l'importance des qualités différentielles dans le jeu professionnel qui perturbent les équivalences établies antérieurement. Un raisonnement sociologique marginaliste peut se développer à cette occasion. Appliqué à la sociologie du travail et des organisations, il permet de rendre visible le poids de certaines variables comme le sexe et l'âge, dans les enjeux de pouvoir et de définition des normes au travail.

La prise en compte de ces deux éléments permet de poursuivre les recherches sur les identités et les trajectoires, dimensions inséparablement subjectives et objectives. C. Dubar[15] constate l'effacement des qualifications collectives comme modèle d'identification et pose la question de la généralisation possible du modèle affinitaire. L'effacement des grandes catégories professionnelles ne signifie cependant pas la disparition de toute catégorie collective d'identification. Qu'il s'agisse d'une micro culture d'entreprise ou d'autres formes, ces ensembles sont à identifier. L'identité de réseau peut être analysée finement à l'aide de l'analyse structurale, en tenant compte des qualités différentielles et du jeu micro-sociologique qui se déroule dans les espaces de travail.

Si cette orientation s'affirme, il faut donner toute son importance à l'analyse du jeu social dans les espaces professionnels dans la construction des positions stratégiques et des références collectives d'identification.

---

[15] C. Dubar, 2000, *La crise des identités,* PUF.

L'évolution des paradigmes en sociologie du travail nous conduit à envisager de nouvelles pistes de recherche. Les relations au travail sont traversées par des formes de pouvoir diffus qui ne se lisent plus dans les hiérarchies constituées. Ces formes ont toujours existé mais leur importance actuelle nous oblige à repenser sociologiquement les formes d'aliénation au travail et l'idée de travail contraint. A ce point, la sociologie du travail peut se rapprocher d'une sociologie politique du travail. Les questions nouvelles, touchant au droit du travail, apparaissent aujourd'hui et invite à une analyse du jeu professionnel, des rapports de domination au travail[16], la souffrance et la subjectivité des acteurs. Tout ce qui porte le nom de jeu bénéficie dans la période contemporaine d'une protection idéologique qui peut constituer un rempart contre l'analyse sociologique. La question ancienne des rapports entre le jeu d'une part, la morale et le droit d'autre part nous semble d'actualité et invite à lever ce voile d'innocence dont bénéficie l'action sociale présentée comme ludique.

B) Au plan politique

Les orientations des années 1990 posent la double question de la fragilité du système d'emploi français à statuts et du coût financier et humain de sa transformation. Les conclusions auxquelles nous parvenons ont au moins deux implications. La première concerne la nature des mesures ou des réformes proposées par les responsables politiques et la seconde la nature des revendications du monde enseignant.

1) Les mesures et les réformes

Si les priorités politiques sont de nature budgétaire, il n'est pas inutile de comptabiliser les coûts occasionnés par le mépris des catégories certifiées et des identités professionnelles qu'elles traversent. Des réactions encore récentes du monde enseignant ont montré l'importance des représentations symboliques autour desquelles se cristallise une identité pourtant divisées en catégories hiérarchisées.

Certaines politiques de gestion du personnel enseignant tiennent compte de l'existence de cette emprise mais il faut également mesurer l'impact de l'effacement progressif des catégories collectives ou de leur transformation sur les relations de travail. Certaines

[16] au premier rang de ces questions, on trouve la question du harcèlement, dont le harcèlement moral. Ce délit, dont il est difficile de faire la preuve, fait l'objet d'une loi.

technologies sociales se fondent sur une utilisation et une instrumentation de ces représentations. C'est le cas des glissements progressifs de catégories de personnel à statuts variables, de toutes les mesures qui débouchent sur la mise en concurrence des catégories, sur les politiques d'emploi qui mettent à profit la concurrence entre les générations et les sexes à travers des mesures facilitant la dissolution des catégories certifiées, considérées comme trop coûteuses. L'évolution du contenu de la notion de service public illustre le succès d'un tel travail. Mais la nature et la productivité du travail enseignant risque fort d'être entamée ou simplement transformée dans un sens qu'il est difficile de prévoir par les luttes pour les classements internes et les rapports capillaires de domination qui animent le jeu professionnel. Les formes de contrainte et de pouvoir diffus ne permettent pas d'établir clairement les règles sur lesquelles fonder une autorité didactique et l'impact de cette incertitude sur la relation pédagogique est déjà visible. Si tout se négocie, même la loi, que transmet-on ? Il y a du jeu dans l'application de la loi et chacun est libre de tricher à ses dépends. Mais les configurations sociales où la loi n'est qu'un jeu permettent difficilement de préparer les hommes et les femmes aux pratiques démocratiques. Les problèmes et les conflits de statuts doivent être pris au sérieux dans un univers où la reconnaissance professionnelle se répercute sur la relation d'enseignement.

Il est bon de ne pas confondre l'autorité d'un savoir et d'une culture élaborée pour donner un sens à l'action humaine du simple contrôle que peut exercer la diffusion d'informations fussent-elles scientifiques. Le passage à une nouvelle société de l'information et de la communication, s'accompagne certes de nouvelles formes de coopération et de contestation[17]. Il faudra du temps pour que ce développement prenne sens, et dans ce domaine aussi les ressources sont inégales. Il n'y a aucune raison (ce serait du déterminisme) pour que le développement des techniques de communication génère à lui seul des pratiques démocratiques. L'instruction, la diffusion de information et l'éducation par la construction d'une culture sont dans des rapports de complémentarité. L'expression la plus visible de la violence scolaire et extra scolaire cache des formes diffuses de contrainte et de brutalité exercées par des individus sur d'autres, difficiles à identifier, à distinguer de relations banales et ludiques. Ces relations de domination ont toujours fait partie du monde scolaire et du monde tout court. Ce qui est nouveau, c'est l'insuffisante mise en forme politique de cette violence ou de sa contestation. S'il n'y a pas d'autre moyen que l'éducation et le travail reconnu pour

construire un lien social et assurer des formes non violentes d'intégration et de régulation sociale, il faut réfléchir, non pas uniquement à la formation des enseignants mais également à leur simple positionnement socio-professionnel.

Les enseignants complémentaires expriment par leur choix des stratégies de carrière plus ou moins maîtrisées, destinées à rendre compatible leur disponibilité au travail et les autres contraintes ou opportunités qui remplissent leur vie. Cela indique que les carrières des enseignants sont insuffisamment prises en compte dans les divers segments du système éducatif. Des filières promotionnelles existent dans l'enseignement primaire et à l'Université mais sont réservées à certaines trajectoires. La gestion des personnels des écoles est certainement une des plus satisfaisantes qui soit. Dans le secondaire en revanche, les carrières sont uniquement gérées du point de vue bureaucratique. Les conditions de travail s'étant profondément modifiées, pourquoi ne pas faciliter le cheminement des personnes en fonction de leur fraîcheur dans le métier (qui ne dépend pas nécessairement de l'âge ou de la durée de carrière), de leur maturité professionnelle ou de l'usure qui les rendent momentanément ou définitivement défaillant avec les élèves. Les solutions proposées jusqu'ici sont trop souvent des expédients (responsabilités peu valorisées, postes de réadaptation, télé enseignement). Elles sont considérées comme des marchés de dupe ou des mises à l'écart. Une véritable mobilité qualifiante peut enrichir simultanément les qualifications individuelles et la qualification globale de l'organisation. Les qualités différentielles comme l'âge, le sexe, le fait d'avoir travaillé ailleurs ou de s'être régénéré d'une manière ou d'une autre sont des sources d'innovation et de dynamisme et non principalement les ressorts d'une concurrence qui s'oppose à l'efficacité en matière d'éducation. C'est ainsi que peuvent s'articuler le développement des qualités individuelles et celui de la qualification de l'organisation.

Cette mobilité qualifiante est à concevoir dans le respect des impératifs de stabilité à la conduite des projets. Un équilibre peut être recherché qui respecte la réalité du fonctionnement des équipes éducatives constituées sans conduire à l'immobilisme. On rencontre des systèmes d'action professionnelle coordonnés, ou les praticiens se remplacent et sont éventuellement considérés comme interchangeables dans de nombreux secteurs : coiffure, restauration, santé, commerce, secrétariat. Si l'on s'achemine vers un système où se généralise l'assouplissement des profils de poste, la distribution du travail scolaire ne peut s'inspirer de ces expériences sans dommage pour le résultat de la transmission des connaissances. Le risque

---

[17] celles qui se développent sur internet, par exemple

est de voir s'accentuer la réification d'une relation de service codifiée pour les besoins de l'organisation flexible du travail et il faut en analyser les conséquences dans les domaines ou cette relation est chargée d'affects.

On peut alors imaginer une inversion des priorités et passer de l'impératif budgétaire à l'impératif moral, dans un souci d'économie bien comprise, c'est à dire de pacification face aux impératifs actuels d'intégration et de régulation sociales[18].

2) Au plan des revendications du monde enseignant

L'enjeu porte également sur la place des revendications catégorielles pour l'avenir des salariés. Dans les exemples que nous avons étudiés deux formes s'opposent : celles qui sont tournées vers les formes anciennes de défense catégorielle et de nouvelles revendications fondées sur l'analyse des rapports de domination internes aux catégories.

L'ancienne logique de conflit et de lutte est portée par les revendications du SNES[19] dans le secondaire. Elle bute sur l'impossibilité de cerner l'ennemi, en dehors des représentants de l'administration et du ministère. Cette forme de revendication n'a pas de prise sur les rapports de domination capillaires qui traversent les catégories. L'instrumentalisation du discours syndical n'en est que plus évident. La dénonciation de la délégalisation demeure impuissante devant les nouvelles configurations du travail contraint de l'intérieur et les nouvelles figures de l'aliénation au travail. D'une certaine manière, en maintenant l'illusion que les catégories collectives ont conservé toute leur emprise, on contribue à tromper les salariés ou à dénoncer des situations qui sont pourtant des situations aliénantes méritant d'être défendues (cas des statuts particuliers qui ne rentrent pas dans les cadres de la contestation). A l'inverse, en niant l'importance de ces catégories, on se prive de repères pertinents pour l'analyse de la division du travail. Certains salariés ne savent pas où se syndiquer ni s'ils doivent le faire, si cela peut porter préjudice à leur emploi. Dans le monde enseignant, leur vision devient principalement stratégique et défensive.

Une nouvelle logique plus clairvoyante consiste à prendre acte des relations complexes entre catégories professionnelles et positions professionnelles, comme résultat actuel de la transformation du système d'emploi. Nous avons présenté deux exemples de solidarité relative entre les enseignants et leurs doublures dans les écoles et à l'Université. Cette solidarité s'appuie sur une critique interne de la division du travail qui consiste à

[18] y compris dans le cadre d'une construction européenne si délicate du point de vue sociétal.

reconnaître le rôle des doublures et la nécessité de les dédommager. Dans la mesure où il s'agit d'un positionnement relatif (chacun peut être considéré comme la doublure d'un autre), ce dédommagement doit être à la fois financier (participation à la valeur créée) mais également professionnel (droit à la mobilité qualifiante comme condition de participation au jeu professionnel généralisé). Ce type de revendication suppose la mise en équivalence de positions apparemment éloignées les unes des autres, le dévoilement de formes d'exploitation masquées par les interactions au travail, l'analyse du jeu sérieux qu'est le jeu social, l'identification de la nature des liens sociaux qui se développent dans tel ou tel univers professionnel. La prise en compte des déplacements dans un univers de classifications professionnelles oblige en effet à considérer de près les interactions sur lesquelles s'appuient les épreuves et les rapports de force produits par les déplacements.

Un certain nombre de questions devraient faire l'objet de recherches ultérieures. Le choix des postes décontextualisés correspond à un désir d'autonomie et d'expérimentation. Il autorise des expériences originales en matière de régulation normative et d'autorité. Faut-il considérer ces modalités nouvelles de régulation en classe comme l'embryon d'une forme qui tend à se généraliser ou ne s'agit-il que des conséquences particulières d'arrangements circonscrits et propres à chaque segment du système éducatif ? Quelles conceptions de la justice du droit et du pouvoir peut-on actuellement proposer ? Quelles sont les limites de l'action éducative dans ce domaine ?

L'analyse de certains aspects de l'ébranlement du salariat au cœur du système d'emploi à la française nous conduit à souligner l'importance des relations entre les catégories collectives certifiées héritées du passé et les qualifications individuelles en développement dans un contexte de déplacements professionnels et de transformation des principes de division du travail. Cette analyse implique la construction de nouvelles catégories d'analyse qui suppose une analyse multi niveaux ; elle interroge la matrice paradigmatique de la sociologie du travail et de la sociologie générale. Les résultats de l'étude ont également des implications pratiques et politiques relatives à la gestion du système éducatif qui est un élément central d'intégration et de régulation sociale.

Actuellement les deux segments relativement protégés de la profession enseignante sont l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur. Entre ces deux segments qui

[19] et d'autres formations syndicales dans les différents secteurs de l'emploi.

correspondent également pour les jeunes à deux âges, le système d'enseignement secondaire apparaît comme le parent pauvre du système où les enseignants complémentaires que nous avons identifiés comme les doublures, non dédommagées pour leur fonction essentielle, sont les plus nombreux. L'entrée dans les sphères protégées de ce groupe professionnel est difficile et aléatoire. Elle est moins gratifiante du point de vue financier et du point de vue de la carrière que dans les écoles et à l'Université. Les qualités individuelles des professeurs du secondaire sont insuffisamment connues et reconnues.

Au moment où se pose la question du renouvellement de ce groupe professionnel, il faut s'interroger sérieusement sur la position socio-professionelle de ceux qui seront chargés d'enseigner aux jeunes de dix à dix huit ans. Le monde des adolescents est une construction sociale assez récente, il reflète l'insouciance et les inquiétudes d'un monde adulte marqué par le jeunisme[20], les bienfaits et les excès d'une maîtrise apparente des choses et du temps. Ne serait-il pas paradoxal que ce monde soit en quelque sorte livré à lui même ? Et s'il est en partie abandonné aux anciens systèmes d'intégration précoce par le travail, doit-on considérer qu'il s'agit d'un progrès ou d'une régression? Ces questions doivent être posées mais dépassent le cadre de cette étude.

[20] idéalisation des valeurs d'une « éternelle jeunesse ».

Bibliographie

Abboui M.C., 1997, « Enquête internationale sur le fonctionnement des écoles élémentaires », *Les dossiers d'éducation et formations.* n° 85, Mai.

Aron R., 1967, *Les étapes de la pensée sociologique*, Gallimard.

Austin J.L., 1979, *Quand dire, c'est faire,* Seuil, Paris.

Barrère A., 2001, « Sociologie du travail enseignant », *L'année sociologique,* 50/2000/ n°2, p.469-471. PUF.

Barrère A., 2002, « Un nouvel âge du désordre scolaire : Les enseignants face aux incidents », *Déviance et société,* vol.26, n°1, p.3-19.

Bautier E., 1995, *Travailler en banlieue,* Paris, L'harmattan.

Becker H.S., 1951 (1980) *Rôle and career problems of the Chicago public school teacher,* Dissertation in Sociology, University of Chicago, Arno Press.

Berger I., Benjamin R., 1964, *L'univers des instituteurs,* Paris, Minuit.

Berger I., 1979, *Les instituteurs d'une génération à une autre,* Paris, PUF.

Bautier E., 1995, (dir.), *Travailler en banlieue,* Paris L'Harmattan,.

Bideault M., Rossi P., 2000, « Photographie des enseignants du supérieur à la fin des années 90 », *Education et formations*, n° 56, Avril-Mai.

Boltanski L. 1990, *L'amour et la justice comme compétences,* Métailié, Paris.

Boltanski L., Chiappello E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme,* , Paris, Gallimard.

Bosc S., 1993, 2001, *Stratification et classes sociales, La société française en mutation,* Nathan.

Boudon R., (1977,1ère edition), 1989, *Effets pervers et ordre social,* Paris, PUF.

Boudon R., 1998, « Au delà du modèle du choix rationnel »,dans *Les modèles de l'action,* Saint Sernin B, PUF.

Bourdoncle R., 1994, *L'Université et les professions. Un itinéraire de recherche pédagogique*. Education et formations, Paris, INRP& L'Harmattan..

Bourdoncle R., 1991 « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». *Revue Française de Pédagogie* n° 94, janv- mars pp 73-92.

Bourdoncle R., 1993, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe ». *Revue Française de Pédagogie* n° 105 oct-nov-dec.

Bourdoncle R., Demailly L., (eds), 1998 *Les professions de l'éducation et de la formation.* Presses Universitaires du Septentrion. Lille.

Bourdieu P., 1976, « Le champ scientifique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* n° 2-3, p. 88-104.

Bourdieu P., Boltanski L., 1975, « Le titre et le poste : rapport entre le système de production et le système de reproduction. », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* n°2.

Bourdieu P.,1980, « Trois études d'ethnologie kabyle » dans *Esquisse d'une théorie de la pratique,*Paris, Minuit.

Boyer R., 1986, *La flexibilité du travail en Europe,* La découverte.

Boyer R., Saillard, 1995, *La théorie de la régulation : l'Etat des savoirs.*, Paris, La découverte.

Carr-Saunders A.M., Wilson P.A.,1932, *The professions.* London. Oxford University Press.

Castel R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat,* Fayard.

Castel R., Didry C., Friot B., 2001, « symposium sur les métamorphoses de la question sociale.», *Sociologie du travail,* vol 43, n° 2, Avril-Juin. p. 235-264.

Castel R., Haroche C., 2001, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne.* Fayard

CERC, 1992, *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité,* Raport n° 105, 3ème trimestre, Paris, La documentation française.

Chapoulie J.M., 1973, « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue Française de Sociologie,* XIV, p. 86-114.

Chapoulie J.M., 1974, « Le corps professoral dans la structure de classe », *Revue Française de Sociologie,* XV, p. 155-200.

Chapoulie J.M., 1979, « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* n°30, p.65-85.

Chapoulie J.M., 1987, *Les professeurs de l'enseignement secondaire,* MSH, Paris.

Chapoulie J.M., 1996, *Le regard sociologique. Essais choisis.* Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.

Chapoulie J.M, 1996, Trad et présentation de Hughes, 1952, « Le drame social du travail. », *Actes de la recherche en Sciences Sociales,* n°115, décembre, p.94-99.

Charles F., 1993, « Les transformations du recrutement des instituteurs entre 1955 et 1984 : le cas des deux Ecoles Normales parisiennes ». *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques.* Paris, L'Harmattan.

Châtel E., 1995, « Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales », *Revue Française de Pédagogie,* n°112,Juillet, Aout, Septembre, p.9-20.

Chobeaux J., 1993, *Les corps clandestins, l'école, l'enfant et le quotidien,* Desclée de Brower.

Crozier M., Friedberg E., 1977, *L'acteur et le système,* Seuil.

Coulon A., 1997, *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire, Paris, PUF*

Conein B., 1998, « La notion de routine : problème de définition », *Sociologie du travail,* XL, 4/98, p.479-490.

Dadoy M., 1987, « La notion de qualification chez G. Friedmann »,*Sociologie du travail,* n°1/87. p. 15-33.

Demailly L., 1987, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail,* n°1/87, p. 59-69

Demailly L., 1991, *Le collège, crise, mythes, métier.*, PUL.

Demailly L., 1994, « La transmission des savoirs comme rapport symbolique », C*ahiers Lillois d'Economie et de Sociologie, n°23 », 1^er semestre.*

Demailly L., 1994, « La professionnalité enseignante en transformation :le rôle des réseaux », Colloque international, *L'école et les changements sociaux,* AISLF, Montréal.

Derouet J.L. 2000, « Pluralité des mondes et coordination de l'action : l'exemple des établissements scolaires », dans *L'école dans plusieurs mondes,* De Boeck Université.

Demazière D., Dubar C., 1997, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion,* Nathan.

Derouet J.L, 1988, « La profession enseignante comme montage composite. les enseognants face à un système de justification complexe. » *Education permanente.*

Derouet J.L., 1992, *Ecole et justice,* Métailié.

Derouet J.L., 2000, (dir), *L'école dans plusieurs mondes,* INRP.

Doeringer P.B., Piore M.J., 1971, *Internal labor market and Manpower analysis,* Armonk, London, Sharp.

Doyle W., 1977, « Learning the classroom environment : An ecological analysis », *Journal of Teacher Education, 28,* p. 51-55.

Dubar C., 1991, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris, Colin.

Dubar C., 1996, « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail,* n°2/96. p. 179-193.

Dubar C., Gadea C., (eds), 1999, *La promotion sociale en France,* Lille, PUS.

Dugué E., 1994, « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du travail,* n°3/94. p. 273-292.

Dubar C., 2000, *La crise des identités,* PUF.

Durand M., 1996, *L'enseignement en milieu scolaire,* PUF.

Dubar C., Tripier P., 1998, *Sociologie des professions.* Colin . Paris.

Dubet F., 1994 « dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'Université de masse », *Revue Française de Sociologie,* X.... p.511-532.

Dupuy J-M., Gazier B., Ray J-C., 1988, *Analyse économique des politiques sociales,* PUF.

Durand M., 1996, *L'enseignement en milieu scolaire.* PUF. Paris.

Durkheim E., 1922, 1999 , *Education et sociologie,* Quadrige. PUF.

Durkheim E., 1930, 1998, *De la division du travail social,* Quadrige. PUF.

Duru-Bellat M., 1988, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école,* Genève-Paris, Delachaux-Niestlé.

Durkheim E., 1938, 1999, *L'évolution pédagogique en France,* Quadrige. PUF.

Dutercq Y., 1993, *Les professeurs,* Paris, Hachette.

Elias N., 1991, *La société des individus,* Paris, Fayard.

Erbès-Seguin, S., 1999, *La sociologie du travail,* Paris, La Découverte.

Faugère J-P., 1994 « La politique salariale de l'Etat » dans *Travail et Emploi.* M. Lallement eds, L'harmattan.

Friedberg E., 1993, 1997, *Le pouvoir et la règle.* Seuil.

Friedberg E., Musselin C., 1993 *L'Etat face aux Universités en France et en Allemagne.* Paris, Anthropos, Economica.

Freidson E., 1986, *Professionnal Powers,* Chicago.

Gazier B., 1991, *Economie du travail et de l'emploi,* Paris, Dalloz.

Galland O., et Lemel Y., 1998, *La nouvelle société française. Trente années de mutation.* Paris, Colin.

Goode W.S., 1958, « Community within community » in *The professions American Sociological review* n¨22,2.

Goldthorpe J., Lockwood D., Bechhofer F., Platt J., 1972, *L'ouvrier de l'abondance,* Seuil, Paris. Titre original :*The affluent worker,* 1968, Cambridge University Press.

Grignon C., Passeron J.C., 1989, *Le savant et le populaire,* Seuil.

Habermas J., 1981, *Rhéorie de l'agir communicationnel,* Paris, Fayard (trad. 1987)

Hargreaves A., 1984, « Expérience counts, theory doesn't : how teachers talk about their work ? », *Sociology of Education,* vol 57, n°4.

Hargreaves A., 1988, « Teaching Quality : a sociological analysis », dans *Curriculum studies,* vol.20, n°3, p.211-231.

Hargreaves A., 1994, *Changing teachers, changing times,* Continuum, London & New york.

Henriot-Van Zanten A., Plaisance E, Sirota R, 1993, *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques.* L'Harmattan.

Hirschhorn M., 1993, *L'ère des enseignants.* Paris. PUF.

Huberman M.,1978, « L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone. », dans Debesse M., et Mialaret G., *Traité des science pédagogiques,* Paris, PUF, p.315-340.

Huberman M., 1989, *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession.* Delachaux et Niestle. Neuchâtel.

Hughes E., 1958, *Men and their work.* Gencoe. Free Press. p 78-87. extraits dans J.M Chapoulie (1996) Le regard sociologique. MSH. Paris.

Jackson P., 1968, *Life in the classrooms,* Nex York, Holt Rinehart & Winston.

Kaufmann J.C., 2001, *Ego.* Nathan/HER, Paris.

Kennedy M., 1983 ; « Working knowledge », dans *Knowledge :Creation, Diffusion, Utilization,* 5(2), P ;193-211.

Kounin J.S., 1970, *Discipline and group management in classrooms,* New York, Holt Rinehart & Winston.

Lahire B., 1998, *L'homme pluriel,* Paris, Nathan.

Lallement M., 1996, *Sociologie des relations professionnelles.* Paris, Repères La découverte.

Lallement M., 2001, « Daedalus laborans », *Travailler est-il (bien) naturel ?, Revue du MAUSS,* La découverte.

Le Feuvre N. 1999, « Gender, Occupationnal Feminization and reflexivity » in *The Decline of the Male Breadwinner,* Compton R., dir., Oxford, University Press.

Legatt T., 1970, *Teaching as a profession* in Profession and professionalisation. Cambridge University Press. P 153-157.

Léger A., 1981, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue Française de Sociologie,* XXII, p. 549-574.

Léger A., 1983, *Enseignants du secondaire,* Paris, PUF, L'éducateur.

Lessard C., 2000, « Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation », *Recherche et Formation,* n°*35*

Le Wita B, 1988, « Comment devient-on Laure », *Ni vue ni connue,* MSH, Paris.

Lortie D.C., 1969 « The balance of of control and autonomy in Elementary School Teaching », in Etzioni A 1969 *The semi- professions and their organization.* New York. The Free Press.

Maresca B., « Enseignants dans les écoles », *Les dossiers d'éducation et formations,* n°51, Janvier.

Maruani M., Reynaud E., 1993, *Sociologie de l'emploi,* Paris, La Découverte.

Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J., 1982, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne,* PUF, Paris

Mellouki M., 1991, *Le processus de division du travail scolaire ; éléments d'explication et reconnaissance bibliographique. 1930-1984.* Département de l'Administration et des politiques scolaires ; Université de Laval. Quebec.

Mehan H., 1974, « Accomplishing Classroom lessons », in *Language Use and School Performance,* Cicourel A., et al., p. 76-148, NeW York, Academic Press.

Mendras H., 1988, *La seconde révolution française*, Gallimard, Paris.

Musselin C., 2001, a, *La longue marche des université françaises,* PUF.

Musselin C., 2001, b, « Régulation des systèmes universitaires, Quels enseignements tirés d'une comparaison entre la France, l'Allemagne et un système public américain ? », *Journée d'étude. La régulation des systèmes éducatifs.* FNSP, Paris ? 26-27 Mars 2001.

Naville P., 1956, *Essai sur la qualification du travail,* Rivière, Paris.

Nias J., 1989, *Primary teachers talking, A study of teaching as work,* Routledge London & New York.

Noiriel G., 1986, *Les ouvriers dans la société française,* Point, Seuil, Paris.

Ogien R., 1990, « Sanction diffuses, sarcasme, rire, mépris... », *Revue Française de Sociologie,* XXI, p. 591-607.

Oi W., 1962, «Labor as a quasi-fixed factor », *Journal of Political Economy,* Décembre, p.538-555.

Oiry E., d'Iribarne A., 2001, « La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification. », *Sociologie du travail,* 1/2001, n° 43.

Ozga J., 1988, *Schoolwork :an introduction of the labour process of teaching,* Milton Keynes, Open University Press.

Paradeise C., Lichtenberger Y., 2001, « Compétence, compétences »,*Sociologie du travail,* 1/2001, n°43.

Parsons T., 1968, « professions » in*International Encyclopédia of the social sciences.* New-York. Collier. Mc M Pillan. P 536-547.

Passeron J.C., 1991, *Le raisonnement sociologique,* Nathan, Paris.

Passeron J.C., Grignon C., 1989, *Le savant et le populaire*, Paris, Seuil, Gallimard.

Pastré O., de Montmollin M., 1984, *Le taylorisme,* La Découverte.

Paugam S., 2000, *Le salarié de la précarité.* Paris. PUF.

Payet J P., 1997, a, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire.* Paris Colin

Payet J P., 1997, b « Le sale boulot, Division morale du travail dans un collège de banlieue », *Les annales de la recherche urbaine,* 75, p.19-31.

Perier P., 1996, « Enseigner dans les collèges et lycées », *Les dossiers d'éducation et formation,* n° 61, février.

Perrenoud P., 1993, « La division du travail pédagogique à l'école primaire » dans Hentiot Van Zanten A., Plaisance E., Sirota R., *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques,* L'Harmattan.

Perrenoud P., 1995, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétence dans un métier complexe*, Paris, ESF.

Perrenoud P., 2001, « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *Recherche et Formation* n° 36.

Plaisance E., 1986, *L'Enfant, la Maternelle, la Société,* PUF.

Postic M., 1977, *Observation et formation des enseignants,* PUF.

Privat d'Anglemont A., 1854, *Paris anecdote,* Les éditions de Paris 1984.

Prost A., 1968, *L'enseignement en France 1800-1967,* Colin, Paris.

Prost A., 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF.

Rabier, J.C., 1975, *Classe moyennes et problème scolaire sous la Troisième République,* Paris, Sorbonne.

Reynaud J.D., 1987, « qualification et marché du travail », *Sociologie du travail,* 1/87, p. 86-109.

Reynaud J.D., 2001, « Le management par les compétences, un essai d'analyse. », *Sociologie du travail,* 1/2001, n°43.

Rivard P.,1986, « La codification sociale des qualités de la force de travail », dans Salais R., Thévenot L., eds, *Le travail, marché, règles conventions,* Economica.

Rochex J.Y., 1995, « Enseignants en banlieue ou enseignant de banlieue ? » dans E. Bautier (dir), *Travailler en banlieue,* Paris, L'Harmattan.

Ropé F., Tanguy L., 1994, *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.* L'Harmattan, Paris.

Ropé F., Tanguy L., 2000, « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise », *L'année sociologique,* 50/2000, n°2, P.493-520.

Sainsaulieu R., 1977, 1988, *L'identité au travail,* PFNSP.

Schnapper D., 1999, *La compréhension sociologique,* PUF.

Schön D., 1994, *Le praticien réflexif,* Montréal, Editions Logiques.

Sennett R., (1974), 1979, *Les tyrannies de l'intimité,* Paris, Seuil.

Sewell W.H, 1984, *Gens de métier et révolution,* Paris, Aubier.

Simon J., Perier R., 2000, *Organisation et gestion de l'Education nationale,* Education, Berger-Levrault.

Sirota R., 1988, *L'école primaire au quotidien,* PUF.

Sirota R., 1993, « Le corps enseignant : évolution de l'objet social et renouvellement des problématiques. Quelques points de repère à partir de la thèse d'H. Becker sur les institutrices de Chicago », dans Henriot- Van Zanten A., Plaisance E., Sirota R., *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques.* L'harmattan.

Smith J., 1991, « International perspectives on Teacher Collegiality : a labour process discussion on the concept of teacher's work. », *British Journal of Sociology of Education.*

SNES.FSU, 2000-2001, *Guide du jeune prof. Entrer dans le métier.*

Soulié C., 1996, « Précarité dans l'enseignement supérieur, Allocataires et moniteurs en Sciences humaines », *Actes de la Recherche en sciences Sociales,* n° 115, Dec.

Supiot A., 1994, *Critique du droit du travail,* PUF, Paris.

Tanguy L. (dir.)1986, *L'introuvable relation formation/emploi,* La Documentation Française.

Tanguy L., 1994, « rationalité pédagogique et légitimité politique. », dans *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise,* L'Harmattan.

Tardif M, Duval L. Laliberté A. Gauthier C., 1998, « Organisation bureaucratique, travail scolaire et professionnalisation de l'enseignement », dans R. Bourdoncle et L. Demailly (eds), *les professions de l'éducation et de la formation,* Lille, PUS.

Tardif M, Lessard C., 1999, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.* De Boeck Université.

Terrail J.P., 1990, *Destins ouvriers, la fin d'une classe ?,* Paris, PUF.

Terrail J.P.,1998, « Les Pr.Ag et Pr.Ce de l'Université de Versailles-StQuentin en Yvelines », *Rapport d'information et de recommandation pour le CA de l'UVSQ,* Juin, Publication interne.

Trancart D., 1996, « L'image du métier chez les enseignants du second degré », *Education et formations*, n°46, p.149-162.

Tochon F.V., 1993, *L'enseignant expert*, Paris Nathan.

Touraine A. 1955., *L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault,* Paris, CNRS.

Touraine A.ed., 1996, *Le grand refus,* Paris, Fayard.

Tripier P., 1991, *Du travail à l'emploi. Paradigmes, idéologie et interactions.* Eds de l'Université de Bruxelles.

Vallet, L.A., Degenne A., « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Evolution entre 1964 et 1997.». *Education et formations*, n°56, Avril-Juin 2000, p 33-40.

Van Zanten A., 1999, « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles » in *Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives.* coordonné par J. Bourdon et c. Thélot. Paris CNRS éditions.

Van Zanten A., 2000, « massification et régulation du système d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé », *L'année sociologique,* 2000/ 50, n°2p. 409-436.

Vincent G., 1967, *Les professeurs du second degré,* PFNSP, Paris.

Weber M., (1951), 1971, *Economie et société*, Plon.

Woods P., 1977, « Teaching for survival » in P. Woods & M. Hammersley eds *School Experience, Exploration in the sociology of Education.* London, Croom, Helm.

Woods P., 1990, *L'ethnographie de l'école*. Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation. Paris. Colin.

Zetlaoui J., 1999, *L'universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail,* L'Harmattan.

Annexes

Entretiens.

secondaire 14 :

Moi, je m'étais plutôt spécialisé dans des remplacements courts par exemple et là ça fait....l'an dernier, j'ai quasiment fait une année complète. Et cette année, on me refait la même chose : un remplacement court en début d'année et heu.....c'est tout là j'ai eu un remplacement, maintenant jusqu'à la fin de l'année
(petite interruption, le temps de baisser le fond musical)
Nous c'est pareil, on a connu la même chose (*référence à ce que j'ai évoqué de la recherche sur les TM du primaire.*) ... ce qui explique d'ailleurs pourquoi il y a beaucoup de jeunes justement maintenant...
moi, j'ai connu la création de la brigade quand j'ai eu mon premier poste en 84 ; il y avait donc toute une série de...toutes les disciplines étaient représentées : il y avait des profs d'Arts plastiques, des profs de...toutes les langues vivantes et...personne ne travaillait quasiment. C'était des gens qui étaient payés à l'année à rien faire. Pendant quelques années hein, 84-86, par là. Après ils ont nettoyé tout ce qui était disciplines un peu « dites mineures », on a supprimé les profs de russe, de musique etc....et y a un groupe qui s'est créé à ce moment là, on était au lycée CCCCC à Lille. On était je sais pas, une petite dizaine je crois, surtout en maths et en français et on est resté en poste, pendant, heu...ces gens là sont restés en poste de 87 à 88 jusqu'à il y a deux ans à peu près. Donc il y a une brigade que j'ai trouvée très homogène , ici, à Lille. Bon on a été déplacé ensuite au lycée FFFFF mais ça restait un groupe assez....et là depuis deux ans, j'ai vu plein de collègues demander des muts.....ce qui explique pourquoi maintenant ce sont des jeunes profs qui arrivent et qui sont nommés dessus, moi je suis un des derniers, on est deux j'crois encore de la brigade initiale je crois.....d'il y a une dizaine d'année.....et l'autre collègue a un poste à l'année à BBBBB, alors qu'elle était elle aussi spécialisée dans le remplacement court.
Alors qui fait le remplacement court ?
Franchement j'en n'ai pas la moindre idée. Il me semble....moi, j'ai fait ma rentrée en campagne dans un collège, là bas à T...., j'ai quand même eu l'impression que pour les remplacements courts, c'était des ... ça s'appelle des quoi?....des contractuels heu....enfin c'est des gens qui sont pas payés pendant les vacances, etc....apparemment, c'est ce qui s'est passé la bas. Moi, j'ai vu arriver, deux en français, et deux en musique là bas...un collège qui était un gros collège. J'imagine que c'est eux qui font ça....
Donc la brigade en tant que telle n'existe plus ?
Je ne sais pas.
donc vous êtes sur un poste de TZR quand même ?
Ah oui, moi je suis sur un poste de TZR ; on a même.....dans nos fiches de voeux on a même eu le choix :si on voulait être TZR ;..(*cherche un peu...)* avec remplacements courts ou TZR avec remplacements longs et moi, j'ai bien demandé TZR avec remplacement court ce qui fait que j'ai quand même fait trois remplacements : un premier court et puis là, on m'a nommé pour la fin de l'année. Mais heu...ce qui craignent beaucoup je crois c'est le...les petites périodes de flottement qu'on a eu, qu'on avait avant en fait...c'est vrai qu'elles étaient dès fois longues, hein... moi, j'ai connu, des mois où l'on ne faisait rien :c'est aussi une des raisons pour lesquelles j'ai fait ça , à l'époque j'essayais de faire un thèse, que j'ai pas eu le temps de

terminer mais heu.... Le jour où ils ont optimisé, on n'a plus eu de coupure. ça a perdu quand même beaucoup de son attrait hein....Il restait l'attrait financier en fait. Parce qu'il y a une prime, je suppose que c'est la même chose chez les intits. On a une indemnité de sujétion spéciale mais c'est le dernier intérêt quoi....purement financier, c'est un intérêt purement financier, alors après, il y avait le....confort relatif du fait de faire des remplacements courts, heu... .mais pareil quoi, c'est toujours sur la base un peu négative....quoi parce que qu'en fait,...c'est : ne pas s'investir....de....avec des contreparties...c'est que c'est heu....,c'est plus difficile quoi. Surtout qu'on remplaçait beaucoup, moi, j'ai beaucoup remplacé en établissement difficile justement, j'ai beaucoup...Lille sud, Tourcoing, ces choses là. Donc c'est vrai qu'à la fois, c'est dans une vrai urgence quoi, qu'on fait ça, donc l'investissement pédagogique par exemple, il est nettement moindre...mais c'est vrai, j'crois qu'on dépannait bien...heu....parce que ça évitait d'avoir des classes qui se baladaient quoi...J'crois qu'on est devenu un peu ça quoi, des « bouches-trous ». J'vois je suis actuellement à DDDDD là, à Lille Sud, hein....on me demande juste d'assurer la paix sociale quoi ; il faut qu'il y ait un prof. qui soit là....voilà quoi, il y a plus rien d'autre....c'est pas très, c'est pas très satisfaisant....
Donc voilà à peu près...il y avait une autre stratégie, c'était une stratégie de barême mais pareil qui sont pas....moi, j'avais demandé un poste l'an dernier, pourtant j'avais quand même dix ans de brigade,...ça m'a pas permis d'avoir de poste, j'ai pas eu de lycée à Lille en tout cas.
Vous demandez un poste fixe alors ?
Oui, je voulais déjà ; cette année, je voulais m'arrêter en fait. Je voulais un poste en lycée à Lille que j'ai pas eu. ....Et puis voilà quoi....
Alors votre carrière précisément ?....
Alors moi, ça s'est fait tout à fait par hasard. Moi....j'étais...j'étais donc étudiant heu....je préparais ma maîtrise je crois ou mon DEA....mon DEA, j'crois. Donc j'ai eu un poste à l'Ecole Normale d'instit. ça existait encore à l'époque.....on trouvait encore des instits en doublette avec la fac. Donc c'est un de mes profs qui m'a demandé d'aller assurer des cours là bas, donc j'ai fait ça.....l'année suivante, donc j'ai fait ça un an....en poste fixe donc à l'E.N d'instit. L'année suivante j 'ai été nommé pour heu.....
Mais vous étiez,.... votre statut c'était étudiant ?
j'étais maître aux. à l'époque, j'étais maître auxiliaire à l'époque, hein.... ; l'année suivante, on m'a demandé....de ... d'assister un professeur aveugle. Il y avait un prof de français aveugle ; il fallait un autre prof de français auxiliaire pour l'assister et, en fait, quelqu'un d'autre le faisait,...je n'ai jamais bien compris cette histoire, et, en fait on m'a mis sur un poste administratif pour m'occuper des absences dans un lycée....ils avaient peut être besoin d'argent, je trouvais ça très bizarre.....ce qui fait que j'ai rencontré là quelqu'un qui était CPE, qui était détaché, qui m'a demandé de le remplacer en tant que CPE pendant la durée de son.....il passait à la MAFPEN, je crois. Donc, j'ai fait CPE, je sais pas, pendant quatre ou cinq ans je crois. Et j'ai fait CPE, avec un poste de brigadiste justement, parce que les moyens en brigade à l'époque, étaient utilisés pour tout et n'importe quoi, j'me souviens, par exemple, une de nos collègues, à l'époque c'était l'attachée de presse du recteur. Elle était brigadiste dans une discipline qui n'était pas la sienne d'ailleurs, chez nous. moi, j'étais CPE, j'étais brigadiste de russe, brigadiste d'histoire-géo, enfin de tout et de n'importe quoi pour avoir des postes ; donc ça servait, je crois beaucoup aussi à...à ces magouilles. Donc, j'ai fait ça pendant, j'sais plus, quatre ou cinq ans je crois.....jusqu'en 89, il me semble.... 89...90. Et après, ben... je suis resté en brigade en fait mais j'ai commencé à effectuer mon travail en brigade, pour de bon à ce moment là. Et donc j'ai connu pendant....j'sais pas, deux ou trois ans ; j'faisais, j'sais pas...je crois que c'est un mois et demi par an, en tout et pour tout, entre un mois et demi et trois mois, j'imagine, un truc comme ça..

Pendant deux ou trois ans ?....
Oui pendant deux ou trois ans...oui je crois que ça a commencé à optimiser fermement ; .....ils ont vraiment commencé à écrémer, tous les ans ils nous demandaient un compte rendu de ce qu'on avait fait, on devait rendre le nombre d'heures effectuées, heu...et chaque années, ils supprimaient donc des postes. Jusqu'à...y a cinq ans j'crois où là ils ont vraiment trouvé l'équilibre pile quoi....et là maintenant, on travaille tout le temps quoi. ;...sans arrêt, ce qui explique pourquoi ils sont obligés de recourir maintenant j'imagine, à des...à des contractuels ou à des vacataires parce que ça va...pour répondre aux besoins d'urgence, des moyens, il y en a plus quoi....je sais que la brigade ici....le jour de la rentrée, en français, il y avait plus de brigadistes ! tout le monde était parti, déjà....alors qu'avant heu....il y avait un espèce de volant...
Donc moi.....toutes ces années, moi, je les ai faites sans jamais passer le concours, j'étais maître auxiliaire tout le temps et j'ai été intégré en tant que adjoint d'enseignement ensuite... ...parce que moi, c'est un truc, ça m'a jamais intéressé, en fait, c'est pas un boulot que j'aimais en plus le boulot de prof, c'est un boulot que j'aime.... toujours pas beaucoup, en fait.... ça me plaît pas. Mais bon, comme je travaillais peu, on s'rend pas compte...quand on bosse un mois et demi dans l'année, on n'a pas l'impression d'être prof, quoi...parce qu'il y a plein d'autres choses à côté. Et tout doucement, ça a glissé comme ça et puis c'est seulement y a.... y a quoi ?....oui y a quatre ou cinq ans que je me suis rendu compte que j'étais prof en fait, pour de bon. Et je suis titulaire que depuis l'an dernier en fait. Donc, quand j'ai eu quarante ans quoi....j'suis devenu titulaire. Ce qui fait que j'ai flotté comme ça pendant très longtemps. Là j'me suis dit, bon, p't'être qu'il faudrait,... ;. faire autre chose quoi. Et puis voilà.
Donc vous êtes adjoint d'enseignement ?
donc maintenant, j'ai été titularisé en tant que....mais j'ai jamais passé de concours mais comme,...mon ancienneté, tout ça, j'ai été inspecté l'an dernier, donc maintenant j'ai été intégré entant que....certifié. Mai j'étais adjoint d'enseignement, oui, absolument j'étais adjoint d'enseignement; un des dernier mais il en reste quelques uns, plus beaucoup je pense. C'est un corps qui est en train de s'éteindre. On devait être encore trois cents l'an dernier je crois, un truc comme ça. Donc c'est vraiment la toute fin. Et heu....donc là je me suis posé la question de la brigade oui....heu...à ce moment là. Comme beaucoup de collègues d'ailleurs hein...qui sont partis hein.....heu..... ;des gens...moi j'ai connu des gens qui étaient vraiment motivés par ça, qui s'étaient vraiment spécialisés, qui avaient fait ça pendant seize ans. heu..... y compris des profs très..., en revanche, très investis dans leur boulot, j'en ai connu moi,....des vrais profs, quoi, des gens avec une vrai passion pour le métier, avec un vrai intérêt pour les élèves, une vrai foi, convaincus qu'on pouvait faire quelque chose pour eux, j'en ai connu moi en brigade. Il n'y avait pas que des.....y avait beaucoup de gens comme moi, j'crois...qui se demandaient ce qui foutaient là, qui ont fait autre chose après mais y en a eu des comme ça. Ceux là s'en vont,..... ceux là s'en vont parce que....les conditions de travail ont beaucoup changé...ça a beaucoup changé, c'est beaucoup plus difficile hein mais...au fond, on nous demande....y a aussi cette demande que j'ai trouvée un peu forte, j'ai connu ça l'an dernier au lycée en particulier : on nous prévient un vendredi que lundi on prend les élèves de première et il faut qu'on soit aussi opérationnel qu'un prof qui est là depuis....depuis la rentrée quoi. Alors j'trouve ça un peu...., c'est un peu indigeste ce truc là....c'est quand même la grosse difficulté, je trouve qu'elle vient de là...c'est qu'on nous demande, dans l'urgence mais d'être aussi efficace.....alors qu'avant, j'trouve qu'il y avait une vraie tolérance *(envolée, légèreté dans l'expression)*.....les proviseurs, les principaux étaient plus conscients j'crois qu'on était, au fond qu'on arrivait....quoi, qu'on débarquait. Ils intégraient mieux, quoi, l'idée qu'il fallait une

période d'adaptation, heu.... que...que, un programme de lycée, ça s'construit pas bah....vous imaginez bien, quoi, avec les programmes...on n'a pas lu tous les bouquins, on les a pas tous en tête à ce moment là, il faut les relire etc....ils intègrent beaucoup moins, j'trouve heu....donc l'exigence, elle a monté aussi par rapport à nous, avant on était accueilli un peu comme des messies, on était très bien reçu, j'trouve, parce que on venait vraiment rendre un service, dépanner quelque chose qui ne marchait pas. Aujourd'hui, c'est plus le cas, hein...., on arrive, c'est normal, quoi !.....

Alors je suppose que eux, ...je suis pas certain que le rectorat n'a pas son système , lui, de classification des brigadistes....ça faudrait...heu...on n'a jamais su....j'ai toujours voulu savoir moi ? c'est pas .....parce que j'ai l'impression qu'on m'a spécialisé moi, par exemple, dans les remplacements sur postes difficiles et je sais que.....que... je crois avoir cette réputation de....de pouvoir prendre des postes que...là où je suis, j'suis le cinquième prof...c'est à dire que le moment où plus personne ne peux y aller, j'ai l'impression qu'on me balance moi...alors je me demande si ils ont pas organisé, optimisé un peu leur truc. Ce qui fait que moi, j'ai pas beaucoup de remplacements sympathiques. Ce qui me manque parce que j'ai rarement des lycées ou des trucs bien, on m'envoie que dans les choses heu...est ce que ça fait pas partie aussi de leur manière de.....de mieux gérer les ressources humaines ? mais c'est opaque. C'est très opaque, la gestion des brigades,...enfin, les syndicats, on réclame depuis très longtemps une gestion un peu plus..., un peu plus claire parce que par exemple, pourquoi untel est nommé à tel endroit ? c'est absolument...mais rien quoi....c'est un bonhomme là au rectorat ? j'sais pas quel grade il a, qui décide un beau matin de mettre heu....sans qui soit possible de discuter, de savoir. Alors c'est vrai que moi, je me suis rendu compte que...par exemple ....pendant deux ans, j'ai fait tous mes remplacements à Tourcoing. Alors est-ce qu'à ce moment là, ils avaient une gestion, ils avaient décidé d'affecter géographiquement, j'ai essayé de savoir....on n'a jamais pu...le savoir. Pourquoi on est affecté sur des remplacements longs ou sur des remplacements courts ?...on peut pas savoir. Donc, c'est cette opacité aussi qui, qui....j'crois ne met pas à l'aise par rapport à la situation. Moi, c'est vrai que je suis pas très, très satisfait de ça parce qu'on ne nous dit pas comment ça se passe...on nous demande d'être là après au service, sans qu'on sache exactement...Parce qu'à la limite si on me disait clairement : voilà vous, on estime que votre ...votre truc c'est de faire du remplacement en zone difficile, bah je pourrai dire : « non, j'en ai assez », parce que j'en ai assez, moi de faire ça, je veux plus faire ça, ça m'intéresse pas, mais bon, j'ai pas de recours quoi, j'ai pas d'appel.

Donc ça aussi c'est un des choses qui a fait que l'an dernier, j'ai eu envie de....de quitter quoi. ça explique pourquoi vous ne voyez pas de brigadiste ancien quoi. Mais il y a trois ans vous en auriez trouvé une quantité phénoménale. Ils ont tous demandé à partir oui.... de toutes façons comme en plus, le dernier argument, c'est l'argument financier, comme on a une prime ?....mais il suffit par exemple, qu'on soit affecté, le jour de la rentrée ou la veille de la rentrée je sais pas....et on perd tout bénéfice de cette... de cette....ce qui fait que moi, j'ai une collègue qui avait demandé à rester en brigade, elle avait hésité longuement, elle a demandé à rester en brigade, parce qu'elle s'est dit, il y a au moins l'avantage financier, la pauvre....elle a été nommée la veille de la rentrée, ce qui fait que donc, elle a un poste à l'année, c'est à dire que l'an prochain, elle doit partir...et elle aura pas touché sa prime....donc, du coup, c'est vrai que comme c'est opaque, on peut pas avoir la certitude qu'on sera nommé sur des remplacements courts, ça a plus grand intérêt....j'sais pas si je suis clair..

c'est bête mais ils ont pas intégré ce paramètre quoi....parce qu'en même temps, j'crois que l'institution a beaucoup à y perdre à ce truc là..... parce que malgré tout on a quand même une certaine compétence....c'est pas se jeter des fleurs que de dire ça mais c'est vrai que par exemple, pour un remplacement dans un truc comme AAAAAA ou BBBBBB, pour eux, c'est

mieux de me voir arriver moi, parce que j 'ai pas commencé hier, j'en ai fait des tas des trucs comme ça. Moi, si je suis arrivé là c'est que pendant toute cette période où on était tous occupés, ils ont fait venir quatre vacataires. Les quatre vacataires ont tenu chacun une semaine. Et après ils ont dû attendre un mois et demi que je me libère.

Et après, ils démissionnent ?

Ben oui, absolument, en plus, je trouve ça dégoûtant parce qu'on les a flingués, dont deux jeunes profs qui démarraient, c'était leur premier poste. je trouve ça complètement scandaleux. Donc, elles sont venues là dedans, évidemment c'était un cauchemar, en plus on les a fait venir de très loin, d'Arras, Douai, de trucs comme ça. Donc, nécessairement, eux c'est pas leur intérêt parce que ça a vraiment, perturbé beaucoup la situation là bas mais...on était, on est trop peu nombreux. J'sais pas, en français, à XXXXX, il y a, on était, j'crois, dix encore, c'était y a .... y a cinq ans. On était encore dix remplaçants en français. Parce qu'après, ils ont encore fait un autre truc pour achever de nous casser, c'est qu'on n'est plus regroupé; au début on était regroupé toutes disciplines confondues dans un lycée....après on a été réunis par discipline dans un autre lycée, donc là on était déjà moins nombreux, beaucoup moins solidaires, c'était beaucoup plus difficile de s'organiser et ensuite là, depuis trois ans, on est répartis heu... individuellement dans les collèges, donc là du coup, on est complètement, ah ouais c'est fini,... on est complètement isolés. Donc, pas de contact dans le collège où on est, avant il y avait au moins l'intérêt d'avoir des relations avec les brigadistes. Là il y a même plus ça. Et il y a des collèges où on est rattaché, de toutes façons moi, j'y ai passé quoi ? l'an dernier trois jours, cette année, cinq heu...donc il y a aussi ce sentiment d'être, heu...oui déraciné en fait. Vraiment. ....Alors qu'avant il y avait quand même un petit groupe de gens dont c'était le.....dont c'était le métier. Qui se connaissaient. Et puis rattachés dans les collèges, on est quand même beaucoup plus corvéable quand on n'a pas de remplacement. On nous demande facilement de faire du CDI... de....c'est difficile parce que les statuts sont pas, ...les statuts sont pas clairs sur l'occupation des enseignants entre deux remplacements, il y a discussion, il y a des débats interminables qui laissent des interprétations très libres au chef d'établissement. Moi, j'en ai connu un par exemple, qui voulait faire je ne sais plus trop quoi mais qui avait suspendu les traitements, il y a très longtemps de ça. Heu....Alors ils ont fait un recours devant le tribunal administratif, ils ont gagné mais....très longtemps après. Donc il y a aussi ce côté...oui, c'est ce côté arbitraire que j'aime pas. Quand j'arrête un remplacement, à la limite je préfère en avoir tout le temps maintenant, quand j'arrête quand je retourne dans mon établissement de rattachement, je sais pas ce qu'on va me demander. A la limite, c'est à moi de construire un projet pédagogique...avec des groupes d'élèves en difficulté, des choses comme ça, ce qui est pas faisable parce que je sais pas....je dois le réaliser dans le jour même aussi parce que je peux être appelé dans la journée, ce qui arrive très souvent. ça m'est arrivé de construire un truc, de convoquer les élèves pour le mardi et le mardi, j'étais plus là parce que j'avais été appelé pour un remplacement...donc des choses très....très, elle sont liées à l'optimisation comme si on avait peur de nous laisser une journée...quoi...sur la touche...

Voilà ce que je peux dire.. ...

On nous l'a d'ailleurs toujours dit, on a servi de laboratoire de ce qu'on voulait faire avec nos collègues en poste, on a vraiment servi de laboratoire à ce qu'on appelle la flexibilité, j'en suis intimement convaincu.

supérieur 2 :

« bon mais c'est pas grave »
« la biologie, c'est une richesse, une diversité »

off : on entend l'enseignante donner des conseils aux étudiants. Elles donne des consignes pédagogiques, pratiques, d'observation de végétaux. Conseils rassurants et fermes. « Vous faites ça et ça...vous savez bien. »

Je vais déjà faire la biographie : j'ai fait des études de biologie. J'ai fait classes prépas, je suis normalienne, j'ai fait l'Ecole de Fontenay aux roses, donc j'ai passé l'Agreg et puis dans la foulée j'ai fait un DEA, et puis bon la recherche ça ne m'intéressait pas, je voulais faire de l'enseignement, j'aime bien les vacances aussi...donc voilà, j'ai fait de l'enseignement. J'ai commencé mon enseignement au Maroc, parce que j'avais envie de voir du pays, j'ai fait deux ans, et puis je suis revenue parce que c'est difficiles d'être à l'étranger quand on est agrégé par ce que on coûte cher, hein, il y a très peu de postes, il y a pas beaucoup de poste en biologie, il y a pas beaucoup de biologistes au ministère, donc c'est pas une matière qui est fort bien défendue...donc heu, on a fait...on est revenu et j'ai demandé une académie déficitaire parce que je voulais être en lycée parce que je me sens mieux avec des.....des plus gr..des plus âgés que des plus jeunes. Donc je suis revenue, j'ai fait un an, bon j'étais effectivement dans l'académie de Lille mais j'étais en collège...j'ai fait donc du collège pendant trois ans, après du lycée, je suis venu dans un grand lycée de Lille, assez rapidement, donc j'y ai passé huit ans à peu près, je sais plus à une année près...et donc heu....j'ai été au courant de la création de ces postes de Pr.Ag...Pendant que j'étais au lycée, je faisais des vacations à l'Université. Donc heu...ils me connaissait et quand...le poste de Pr.Ag s'est ouvert, donc je suis venue et en fait c'était un poste de Pr.Ag pour un biochimiste...et moi...mon goût personnel me porte plutôt sur la botanique qui n'est absolument pas enseignée dans le secondaire, très très peu enseignée dans le secondaire. Il y a quelques éléments de physiologie mais....on ne fait plus la fleur etc...ça, ça n'est plus étudié. Donc heu.....je suis venue...et toutes mes vacations avaient été faite dans le secteur végétal. Donc je suis venue et ils me connaissaient et ils étaient assez prêts à me prendre...et je leur ai dit que moi, bon je voulais bien faire de la biochimie par ce que je préférais encore partir du lycée et faire de la biochimie même si c'était pas ma tasse de thé, plutôt que de rester en lycée parce que...ce que j'aime dans l'enseignement, c'est l'enseignement , c'est pas tant de...porter des élèves à bout de bras, surveiller des absences etc...la la,la la discipline, bon...plus j'échappe, mieux je me porte quoi. Donc, je leur ai dit : « dès qu'il y aura un poste en BV (biologie végétale) qui se libérera, moi je postulerai sur le poste en BV .» Il m'ont dit pas de problème et donc en fait...j'ai été classée deuxième parce qu'il y avait un biochimiste devant moi....et ce monsieur n'a pas pris le poste. Donc je me suis retrouvée première et quand je suis arrivée, heu...XXXXXX qui était directeur de l'UFR, il a dit : « c'est c'est pas la peine que tu traîne en biochimie, t'as qu'à venir tout de suite en biologie végétale, parce qu'à l'époque, donc il y a huit ans, heu il devait y avoir un poste de Pr.Ag en biochimie, l'année d'après, en BV, l'année d'après en Géol et l'année d'après en B.A (biologie animale) et...bien m'en a pris parce qu'en fait...ça ne s'est pas fait. il y a eu la Pr.Ag en géol parce qu'elle était du labo, qu'elle a été recommandée et qu'il y a eu la création d'un poste de Pr.Ag en géologie mais il n'y en a plus jamais eu BA et en biochimie, il y en a eu un.....très longtemps après, il y a deux ans seulement, (donc XXXXXX (nom d'une collègue) et qui est un poste où elle fait un peu de biochimie mais surtout de l'encadrement d'étudiants pour les stages

etc.....Donc heu, je suis très contente d'être là, parce que je fais la matière que j'aime bien et puis qu'on n'a pas le stress de tout ce qui est absence...absentéisme, etc..... hein , bon quoi...ils partent un quart d'heure avant la fin du TP, ils partent un quart d'heure avant la fin du TP. Donc, je suis là et j'ai un avancement qui correspond en fait à ce que j'avais avant quand j'étais en lycée....c'est à dire qu'il n'y a plus d'inspection, donc j'ai une note administrative donnée par le directeur d'UFR. Et bon....tout va bien, voilà, donc moi en ce qui me concerne, j'ai pas trop de problème. Alors, je veux dire...ici.
Maintenant en ce qui concerne.....mon travail ici, je ne m'occupe que du DEUG, je fais ma grosse partie en DEUG, enfin...les trois quart, c'est du DEUG, 1ère et 2ème année, je fais des cours magistraux en première année et je suis responsable des TP de biologie végétale de première année. Et je fais plus de TP en première année, j'en ai fait jusqu'à l'année dernière et cette année je n'en fait plus. Bon, parce que c'est des arrangements d'horaires comme ça. Et...ça, ça va être, une soixantaine d'heures, un sixième donc, on va dire, de première année, en cours magistral et donc responsabilité des TP. Qui sont peu nombreux, donc c'est deux TP, deux TD, donc c'est pas très importants mais bon faut faire les emplois du temps, préparer le matériel, ça demande du travail. En deuxième année, je fais du TP de deuxième année, en biologie végétale, physiologie végétale. Là, je fais...c'est le gros de mon boulot en fait. Et enfin je fais, donc en ....on va dire un petit quart en préparation CAPES/AGREG où je fais du TP et j'accompagne les sorties. Je fais ni licence, ni maîtrise. Alors maintenant qu'est ce que je peux dire heu....sur mon sentiment...mon statut, il y a rien à dire, mon directeur...mon supérieur hiérarchique, c'est devenu le directeur d'UFR avec qui j'ai de bons rapports, je veux dire, là il n'y a vraiment pas de problème. ça permet, et c'est une des raisons pour lesquelles j'ai pas entrepris de faire de DE... de thèse en arrivant, ça me permet de n'appartenir à aucun laboratoire. Je ne suis que sous la dépendance du directeur d'UFR, ce qui est une position extrêmement confortable (insistance sur un ton de confidence) quand on a de bons rapports avec le directeur d'UFR comme c'est mon cas. Parce que bon les labos, heu...je suis un maître de conf. donc c'est moi qui le prends...c'est un poste budgétaire,...les sous pour le matériel, la biologie, c'est comme la physique, ça demande énormément de matériel, de microscope, de... de... ; donc c'est quelque chose qui fait que c'est souvent des rapports de pouvoir etc...Il y a des labos CNRS, ou qui sont pas CNRS, donc c'est pas une entente heu....bon, ça va hein...ils se battent pas dans les couloirs mais il y a toujours des tensions dans les réunions etc...pour heu...des nombres d'heures, des postes de maîtres de conf. etc.... sinon, bon heu....j'ai été prise comme heu...c'est vrai que comme ambiance générale, bon, globalement ça va, j'ai pas eu à me battre etc....spécialement, bon je sais que les....(gêne...hésitation, claquement de langue), bon....comment dire....si j'ai....On va commencer par le commencement...(comme je dis à mes étudiantes, il faut toujours commencer par le commencement.)...le ...le ...c'est vrai que le poste de Pr.Ag n'a pas été bien vu puisque c'est vrai qu'on prenait la place de deux maîtres de conf....ça....j'veux dire, ici c'est de bonne guerre. Alors malgré ça....y en a avec qui ça se passe très bien, y en a d'autres qui disent : « il faut pas me donner de TD parce que....; ah oui, il faut que je précise : 1heure de TP =1 heure de TD pour moi ; je dois les 384 heures mais en ce qui concerne les cours magistraux...alors je ne sais pas.... parce que normalement c'est pas statutaire mais ils me comptent une heure de cours magistral = une heure et demi de présence devant l'étudiant (ne connaît pas le décret de 93, ce décompte est normal et statutaire. Ici, l'enseignante en parle comme s'il s'agissait d'un cadeau, secret). Ils multiplient par 1,5 ce cours là. Bon, vu les copies que je récupère, je trouve qu'effectivement ça les vaut mais bon....heu....ça a été limite...il l'a fait quand même parce que je récupère un peu ce que les gens ne veulent pas faire en biologie végétale.(même remarque, naïveté de la part de l'enseignante vis à vis du Dr d'UFR)....compte tenu que c'est un secteur qui recrute de moins en moins de

gens. Les gens font de la biologie moléculaire, de l'évolution, de la physio, bon, dans le labo bien sûr il y a la physio bien sûr de la chicorée, les endives, la chicorée et puis...la betterave, c'est bien de la biotechnologie. Les secteurs de pointe, bien sûr. Ils font des cultures in vitro etc....ça ce sont des secteurs en pointe. Tout ce qui est biologie végétale, basique...tous les gens qui sont partis à la retraite là depuis cinq ans, il y a eu un petit peu...il y a eu un petit wagon qui est parti à la retraite, ou qui va partir à la retraite....heu...c'était des botanistes, en particulier des botanistes purs et durs et qui n'ont pas été remplacés. Il y a même un secteur qui a complètement disparu, c'est les champignons par exemple....qui ne sont plus du tout....on trouve encore des enseignants mais c'est limite....comme, c'est pas des gens qui bossent sur les ch.... maintenant si on veut voir des mycologues faut aller en pharmacie quoi. Du coup il y a des secteurs qui n'inter.....et c'est ces fameux cours en première année, ces cours magistraux en première année, je les ai récupérés parce que personne ne voulait les faire, donc le directeur d'UFR me les proposés, moi, je les ai pris parce qu'en plus ça m'intéressait, c'est un cours qui est très ....agréable à faire, c'est sur la fleur, c'est très agréable à faire, les étudiants ne connaissent rien car ils n'en ont pas fait dans le secondaire, donc c'est extrêmement plaisant à faire, même si ça fait beaucoup de copies, c'est pas grave. Voilà, donc effectivement, c'est pareil, la responsabilité des TP/TD, ça a choqué quelques personnes que je ne....que je prenne cette responsabilité parce que c'est du ressort des maîtres de conf. ça fait des heures en plus aux maîtres de conf. mais personne ne voulait les prendre (et oui, on s'en doute) donc, c'est moi qui m'en suis occupée. Voilà,...bon ceci dit, je partage le travail avec un collègue donc ce n'est pas désagréable. Alorheu...pareil, je suis hébergée dans un laboratoire...qui est le laboratoire du professeur YYYYYY. Et heu.... par exemple, au bout de deux, deux ans que j'étais là, il a demandé à avoir de l'argent pour mon fonctionnement. Et on lui a dit : « mais non, non, non elle n'a pas de coup de téléphone à passer, elle n'a pas de photocopie à faire, elle a qu'à payer pour faire ses photocopies.. », bon, alors les autres quand même... c'était quand même de tellement mauvaise foi, puisque de toute façon j'ai des enseignements, donc de toute façon je coûte en photocopies etc...pour l'enseignement donc, il a réussi à avoir le crédit d'un demi maître de conf. Il s'est bien battu voilà quoi...bon, mais par exemple, je n'ai pas d'ordinateur bon enfin j'en ai un....j'ai accès à l'ordinateur commun des étudiants etc ....quoi, bon mais c'est pas grave puis que j'en ai un chez moi et puis que....,pour ce que j'en fait, enfin je fais que du traitement de texte, ça a pas trop de problème...mais c'est pour montrer un peu l'ambiance qu'il y a...mais sinon, il y a pas de gens qui systématiquement heu....je veux dire.... parce que je leur ai ôté quand même des épines du pied parce qu'ils se retrouvaient coincés à pas savoir qui allait prendre les cours. Donc voilà, ça se passe très bien, moi je suis très contente de mon boulot, j'ai pas envie....si j'ai envie de bouger ça sera géographiquement amis je ne bougerai pas pour repasser à.....à.....en lycée quoi. J'ai quarante quatre ans, je vais pas....il me reste quoi, un quinzaine d'années , fin, pour faire trente sept annuités et demi, il me reste dix douze ans....je verrai quand est-ce que je vais m'arrêter mais je vais pas me mettre à faire une thèse, ni recherche, ni à retourner en lycée, ni quoi....

Je suis bien là et puis je vois, quand même comme justement il y a un...un...départ de botanistes, je vois, en particulier pour les CAPES/AGREG, ils ont besoin de botanistes et moi....., je vais faire un truc qui sera pas une recherche, qui sera pas une thèse mais bon, je travaille à ma propre formation en botanique quoi....voilà...

Est ce que vous voyez quelque chose qui manque ?

Non, non, je vais simplement reprendre...vous avez dit « il n'y a plus d'inspection, c'est important pour vous ? »

Ben c'est à dire c'est important dans ce sens que moi, j'en ai eu une quand je suis arrivée la première année où j'étais en France, là j'en ai eu une....j'en ai eu une autre qui remonte à, je

sais pas, treize, treize ou quatorze ans .....c'était avant que j'arrive, trois ou quatre ans avant que j'arrive, oui il y a treize ou quatorze ans. C'était les nouveaux programmes d'avant la réforme. Donc heu....c'était un changement de programme d'avant la réforme donc heu c'était...et du coup heu....ben dans les passages hors-classe et les trucs comme ça, les inspecteurs ils me connaissent pas hein(ton de légère plainte). Ils ont changé depuis que je suis venue ici heu...moi, je suis l'illustre inconnue, heu....tout ce qui est avancement grand choix, petit choix etc....j'étais au petit choix du temps du lycée et je ne vais pas changer, je sais que ça va, ça va rester comme ça.

et ça vous embête ?

Alors non, alors justement, je suis très....très(négligente ?) honte à moi, j'ai dit « il faut que je me renseigne parce que ça y est, j'ai atteint le dixième échelon, donc je pense que je peux commencer à postuler pour la hors classe et en fait je ne sais pas par rapport à la.....parce que je suis dans le corps des agrégés (insistance comme pour s'expliquer à soi même quelque chose) je ne suis pas dans le corps universitaire, sauf que ma note, elle est donnée par un universitaire et je ne sais pas comment elle est comptée par rapport à des gens qui ont des notes d'inspection et de.....et ça, bon je devais téléphoner au syndicat et tout ça et je m'en suis pas occupée donc heu je peux pas.....

donc en gros, l'inspection ça vous embête pour l'avancement mais qu'il n'y en ait plus....

ça ne m'embête pas du tout, tout à fait. De toute façon, je vois pas qui viendrait m'inspecter. hein.

Mais ça ne fait pas partie des motifs de satisfaction particulière que de ne pas avoir de contrôle pédagogique ?

Non, non ça ne me gênait pas d'en avoir un....je trouvais que les inspecteurs faisaient après tout. Il y avait une tripolarité : il y avait les enseignants, l'administration, et l'inspection. Je trouvais que ça faisait un recours...s'il y avait un problème avec l'inspection, je trouvais qu'il y avait un recours, encore que.... maintenant avec notre ami Allègre, moi j'ai de la famille et des amis dans l'éducation nationale, ça n'a plus l'air d'être.... Mais je sais que de mon temps, c'était un peu un espèce de recours s'il y avait des problèmes heu....dans le temps, bon..... mais alors que je sois plus inspectée, ça ne me manque absolument pas. Mon directeur me met des notes tout à fait correctes, en haut de la fourchette, donc heu....ppff !

Je reviens aussi sur un aspect : ...vous avez dit je suis hébergée dans un labo, celui du professeur...XXXXX, c'est le mot « hébergée » qui m'intéressait, surtout que vous ne l'avez pas repris ensuite.

et ben le mot héberger, c'est parce que bon, YYYYYYY (Dr de l'UFR), dit au bâtiment AAA qui représente le secteur végétal : « vous avez une Pr.Ag, enfin, vous avez un poste de Pr.Ag »...mais oui tout à fait qui veut l'héberger ? : oh mais non, non, chez nous c'est trop serré...j'ai commencé, j'avais une table d'écolier, vous savez....avec la rainure pour mettre les trucs, dans un coin, dans un labo, plus loin.....au troisième, ils voulaient pas en entendre parler parce que de toute façon, ça leur coûtait un maître de conf.etc..... donc tout le monde s'est refilé le bébé, donc il y a quelqu'un qui m'a hébergé, c'est un collègue, celui qui a son bureau ici, qui m'a dit : « eh mais tu vas pas rester sur cette petite table, tu viens chez moi » et c'était même pas le directeur du labo à savoir le professeur qui a fait que je suis maintenant ici, en fait j'ai changé de labo au bout de trois ans et je.....c'était au moment où ils repeignaient la salle et il m'a dit, on va mettre un deuxième bureau, tu dois venir, il faut que tu aies de la place pour tes bouquins, c'est un collègue qui me voyant sur ma petite table m'a dit « mais pas de problème, je te prends avec moi », donc en fait, personne voulait.....(changement brutal de ton qui dépersonnalise le propos), de toute façon, il y a un problème de place hein, les étudiants, ils sont à quinze dans une petite salle, je veux dire....qu'il y ait pas .....peut être en BA, ils ont un peu plus de place

ou en Géol. parce que je vois les ....en géol, elle a un labo complet et un ordinateur mais ça c'est.....c'est comme ça quoi (ton fataliste), et personne en se bat pour moi et....et en même temps je comprends parce que ils en retirent aucun bénéfice puisqu'il faut se battre pour avoir trois sous du fait de ma présence donc heu....voilà quoi. Donc je suis considérée comme étant hébergée par le labo du professeur XXXXXX . Donc j'ai un bureau, j'ai des étagères, je peux mettre mes trucs, j'ai même accès aux microscopes de mon collègue quand je dois faire des préparations quoi.

d'accord, donc vous n'êtes pas tout à fait chez vous mais vous êtes chez lui.

ouais, Voilà ! bon maintenant dans l'imagination locale je suis j'appartiens au labo XXXXX...mais enfin heu par exemple, lui, quand il traite d'un contrat avec XXXXX (localité sur la côte), sur la côte ou avec l'IFREMER ou avec l'INRA ou quoi, je ne fais pas partie du staff mais pour l'Université, je fais partie du staff, je fais partie de l'équipe.

Je suis « hébergée » dans le sen où il n'y a aucun papier officiel, alors que les maîtres de conf. de chez XXXXX ont des papiers officiels comme quoi ils sont heu.....

vous avez employé le terme : « les botanistes purs et durs », vous avez parlé de l'évolution des disciplines et du désintérêt pour certaines d'entre elles. Les botanistes purs et durs c'est....

c'est des gens qui s'occupent des plantes. Maintenant si quelqu'un venait ici et me disait : je veux rencontrer un botaniste, il y en a bien encore un, je vais pas dire qu'il n'y en a pas, mais disons, celui qui continue à se développer, c'est en fac de pharmacie. Les botanistes purs et durs c'est celui qui s'occupe des de la systématique des plantes, de la reconnaissance des plantes, des nouvelles espèces etc....leur répartition, suivant les milieux.....c'est la connaissance du matériel végétal, c'est à dire pouvoir mettre un nom latin, le classer, il y a une systématique, ensuite une connaissance anatomique de ce matériel végétal et dernier point, une connaissance de sa répartition géographique : dans quel milieu on va le trouver. Il y a des ponts avec les biotechnologie (exemple d'un collègue qui vient chercher des compléments de connaissance de base). Ils ont le problème en BA bien qu'ils y ait plus d'animal(iers, listes), purs et durs.

Mon goût pour cette discipline qui n'est quasiment plus enseignée dans le secondaire, un petit peu de physiologie, en 6ème, 5ème. Je vois ce qu'a fait ma fille et...je jette pas du tout la pierre aux enseignants hein...c'est les programmes qui sont comme ça, et il y a tellement de choses, quand on voit les programmes de terminale, je veux dire en histoire-géo, il y a un programme etc...en terminale, les gens qui font une terminale S biologie, c'est heu des thèmes liés à l'actualité, les organismes génétiquement modifiés, ça va être la reproduction, ça va être le sida, la défense de l'organisme avec le sida, ça va être tout ce qui est génétique, bien sûr, transmission, on leur donne quand même des bases de physiologie humaine, beaucoup de physiologie humaine et comme on forme des citoyens, c'est normal qu'ils aient ces connaissance là, et du coup, les plantes ça passe à la trappe comme l'étude des roches, il y a des secteurs qui passent à la trappe parce que c'est trop vaste. Donc moi, je retombe ici et on....sur un secteur qui me plaît...et donc quand on a mis sur pied ces fameux TP avec mon collègue de première année et bien ça a été intéressant de chercher du matériel parce que ils sont neuf cents inscrits quand même en première année, donc il faut un matériel quand même qui soit...qu'on puisse obtenir heu....en serre, à une date précise, donc on travaille avec le jardinier etc....donc c'est quelque chose qui est très intéressant à mettre sur pied, des petites manipulations, qui soient accessibles à un très grand nombre d'enseignants, qu'on puisse organiser sur le TP etc...., c'est vraiment intéressant et puis en deuxième année, on fait la botanique des végétaux supérieurs et des végétaux inférieurs et...bon là, les premières années il a fallu que je me reforme moi, parce que j'avais oublié depuis, c'est des choses que j'ai sues mais que j'avais oubliées et il a fallu que je me reforme moi, et ça a été extrêmement plaisant

de refaire cette démarche là et puis...et puis....à chaque fois, c'est trouver, c'est essayer aussi de rendre la discipline attrayante, bon, quand on fait les champignons, les champignons en tant que tel, c'est barbant mais si on voit que le monde actuel n'existe pas, que, que...que la société occidentale judéo-chrétienne n'existe pas s'il n'y a pas les champignons puisque c'est avec ça qu'on fait du pain, c'est avec ça qu'on fait du vin, tout ça, ça n'existerait pas, heu...bon, on essaye après y a les champignons qui fabriquent la pilule de la contraception...que les algues et bien on en a dans le dentifrice....on essaye de trouver à chaque fois...on essaye de le montrer même si c'est indispensable, même si on le voit pas, dans leur quotidien, c'est vraiment indispensable. Et puis c'est vrai qu'en fin de deuxième année, heu....on essaye de leur fait apprendre quelques espèces autour d'eux mais...ils sortent ils savent pas....on essaye qu'ils connaissent un chêne, un hêtre...alors justement on leur demande de faire pendant les vacances un herbier pour essayer de les...de les stimuler, pour ceux qui vont faire la licence, soit pour faire l'enseignement, soit des licences de biologie des organismes qui sont des licence de biologie des organismes qui sont plus portées sur....comment dire, l'être vivant moins moléculaire, on va dire moins biochimique, moins moléculaire. Donc y a ça....et puis c'est vrai que des étudiants, bon, ce qui me plaît aussi mais qui me pose problème, ce qui m'a posé problème d'un point de vue pédagogique, dans les jeunes au collège, c'est heu....le problème de la communication. C'est à dire qu'un élève de sixième comprend un dixième de ce qu'on peut lui raconter parce qu'il n'a pas la structure intellectuelle mature etc....donc, déjà s'adresser à un public mature qui comprend et puis un public qui a choisi d'être là aussi. ça c'est quand même heu...c'est très très important....c'est à dire : il y en a qui sont là que ça n'intéresse pas parce que...parce qu'ils ont fait un bac D parce qu'ils étaient trop faignants pour aller en S, ils ont fait un bac scientifique, option biologie, ils étaient pas suffisamment bons pour aller en maths, le français, c'était pas leur truc, donc ils se retrouvent en biologie, on en a beaucoup qui sont des échecs de médecine et de pharmacie en deuxième années, on en a un nombre, presque un cinquième....hein d'étudiants comme ça et...essayer donc de leur redonner un goût...parce que la biologie ça peut déboucher finalement sur des tas de ..métiers de journaliste à sélection de semences en passant par l 'épuration des eaux....enfin je veux dire, il y a quand même des, des... des... même si la fac ne donne pas de métier....ça peut donner quand même un...je trouve une connaissance, culture et puis heu.... des ouvertures pour se dire : tiens finalement...je veux dire...un élève qui passe le bac, il va pas penser à faire de la culture d'algue, parce qu'il sait pas que ça existe, puisqu'il sait pas que des algues on extrait des produits qui sont des produits extrêmement intéressants d'un point de vue économique hein, c'est, c'est une grande expansion, enfin...c'est un peu à nous de leur donner en DEUG parce qu'ils sont encore dans un système pseudo généraliste. Ils font encore beaucoup de maths, de physique et, ils font encore de l'anglais, de l'expression écrite et orale donc, heu bon, ça peut les ouvrir encore vers des débouchés maths-psycho...

ce que st un peu déprimant, c'est que certains ne font pas le minimum. Soit ils n'ont pas appris, c'est une chose...ou ils n'ont rien retenu parce que pour rater un examen comme ça, il faut vraiment le vouloir...il faut vraiment n'avoir rien fait, c'est à dire qu'ils sont venus pendant 18 heures assister à un truc qui ne les intéresse absolument pas et ils n'ont même pas écouté pendant la séance...et on se dit mais qu'est ce qu'ils font là...et c'est plus problématique pour eux . Mais sinon, ceux qui n'ont pas eu le temps d'apprendre et qui se débrouillent comme des manches mais qui ont écouté pendant les séances de TP, ils arrivent à 8 - 10 en général...c'est pas, c'est rarement éliminatoire....ça c'est un peu dommage mais bon....

Si je comprends bien ce que vous aimez, c'est l'aspect aussi pratique notamment des TP ?

Non, non, ce n'est pas tant l'aspect pratique parce que j'aime beaucoup aussi la théorie aussi, ça n'est pas l'aspect pratique mais c'est pour...Moi je conçois mon métier d'enseignante de

faire passer.. ;de de montrer qu'il existe au monde des sujets de recherche, des choses qu'on connaît pas, des choses qu'on connaît qui sont extrêmement variées, et auxquelles...et d'essayer de leur donner des clés pour qu'ils se disent : ah bah, ça c'est intéressant...ça marche pas toujours, hein mais moi, c'est ça qui me....cultiver la curiosité...
(...l'interlocutrice mime alors des interactions en cours. On voit qu'elle les vit avec enthousiasme alors ça comment ça marche...et si on fait ça etc...).
pour vous prendre un exemple, on étudie les tiges, c'est pas palpitant les tiges...oui mais les tiges, avec ça on passe au tronc....alors qu'est ce qu'il y a entre les tiges et le tronc...comment on passe de là à là...et puis le tronc qu'est ce que c'est ? Qu'est ce que c'est comme tissu ?...quel est l'intérêt pour la plante, l'intérêt pour l'homme, ...et puis après il y a des tiges qui sont souterraines, alors....les ...quel est l'intérêt pour une tige d'être souterraine, alors il y a des résaires alors oui, elles commencent à ressembler à des racines. Leur montrer que c'est divers, que c'est diversifié, que....qu'il y a des richesses, que la botanique qu'ils ont très peu appréhendée est une grande source de richesse pour l'homme économique et pour la connaissance générale et que bon.....voilà quoi.

off : « je suis un peu feignante quoi, j'ai pas envie de me casser la tête »
« j'ai adoré mes études. le choix du fonctionnariat découle des contraintes qui pèsent sur la vie des femmes »

Documents sur les revendications :

- Expression de revendications dans le secondaire :

Ecole émancipée

Précarité et gestion des ressources "humaines", mode d'emploi.

Florence est Ta. puis T.r en philo depuis quatre ans. Depuis deux ans, elle a un poste à l'année dans un lycée à 40 km de chez elle, qu'elle obtient à la fin du mois d'août, mais elle est contente. Elle est reconnue et appréciée par ses collègues, elle travaille en équipe. Florence ne se fait pas trop de souci pour la rentrée 2000: il y a, dans " son " établissement, des heures supplémentaires. En nombre largement suffisant pour reconduire son poste.

A quelques jours de la rentrée, Florence apprend qu'elle fera un temps partiel dans "son " lycée, et le complément de service à 40 km de là, mais près de chez elle! Elle a de la chance, Florence, puisqu'elle habite, par hasard, pas trop loin de son complément de service. Après tout, depuis deux années consécutives, elle aurait pu avoir eu l'idée saugrenue de déménager pour quitter ses parents, ses amis mais surtout s'éviter des frais de transport... Florence découvre qu'une autre collègue est affectée sur le même poste qu'elle, près de l'endroit où elle habite. Elles se partageront la même classe. Les collègues de "son" lycée, certifiés comme elle, ou agrégés, seront cependant sans aucun doute ravis d'avoir cette année quelques heures supplémentaires...

Paul est tout nouveau dans l'établissement; ce jeune certifié en anglais de Montpellier, forcément T.r a été parachuté dans notre académie " déficitaire ". Tout début septembre, grâce aux vertus du mouvement décentralisé, il a appris qu'il était sur deux postes. Il a de la chance: ce sont deux postes dirons-nous sur la métropole lilloise. Le temps de trouver un studio, il a passé 15 jours plein pot à l'hôtel. On ne le voit pas souvent parce qu'il a un drôle d'emploi du temps: un jour, il n'a qu'une demi-heure pour aller d'un poste à l'autre, et un autre jour il a cours ici de 8 à 9, et là-bas de 15 à 17 Mais Londres n'est qu'à moins de2 heures de TG. V.

Martine applique son expérience de 13 années de secrétariat de direction pour, entre autres, remettre en *forme la gestion des absences dans un établissement où, depuis trois ans, il n'y a pas de C.p.e nommé. Grâce à elle, des situations pédagogiques et scolaires dues à l'absentéisme des élèves se sont peu open estompées. En fin de contrat C.e.s., nombreuses sont les personnes dans l'établissement qui ne peuvent plus se passer de son savoir-faire. " On "prend des informations pour transformer son C.e.s. en poste fixe, " on " réussit presque des négociations complexes qui mettent* enjeu la *mairie, le Ca., I'A.n.p.e. et le rectorat. Mais " on " annonce l'arrivée sur le ` marché scolaire " des emplois-jeunes... et Martine est remerciée.*

Depuis 16 ans, Janine est agent d'entretien contractuelle au lycée, Chaque année, fin juin, elle déclare son chômage pour juillet-août, d'abord aux A.s.s.e.d.i.c... qui renvoient vers le rectorat... qui ouvre le dossier d'indemnisation... lequel sera réglé en octobre les années chanceuses, en décembre dans certains cas. Voilà 16 a os que Janine ne part pas en vacances, et qu'elle ouvre parfois des crédits en automne. Ses enfants ont toujours eu de très beaux cadeaux de Noël.

Les clés du labo, c'est l'aide-éducatrice qui les a. Les éprouvettes, C'est l'aide-éducatrice qui les a commandées à l'intendante. Le hamster, c'est elle qui l'a gardé chez elle durant les vacances. Elle pourrait sûrement aussi s'occuper de classer les cassettes vidéo du C. et. i.

Lue est an emploi jeune vraiment apprécié des élèves: au centre de ressources, il remplace le prof de math pour monter les logiciels informatique, il corrige les devoirs de français il aide en maths et en anglais. Par contre, il coince un peu en physique et en allemand. En plus, il pallie au manque de surveillants 2fois par sema aine à la cantine. C'est vrai qu'il est bien occupé, il n'a pas le temps de se consacrer comme il le

voudrait à son C.a.p.e.s. d'histoire. Mais ce n'est pas grave: sans doute grâce à ses compétences en informatique, il vient d'être embauché à la bibliothèque municipale... comme contractuel.

Au fait, qu'est devenu le jeune collègue sympa de l'année dernière ?Ah, il était vacataire ? Il avait été recruté par le proviseur ? Comme par un D. rit. ? Il était payé à l'heure ? Ça existe ça ?Ben alors, pendant les vacances ? Il n'a même pas la sécu ni les A.s.s.e.d.i.c. ? Salut toi, tu es revenue de ton congé de maternité ? Pas trop dur?...

Ces quelques cas authentiques piochés au hasard, démontrent, si cela restait encore à faire, la volonté systématique du rectorat ou du ministère de multiplier à l'infini les statuts et les conditions d'embauche et de travail. Pour davantage ***de flexibilité*** *? Pour répondre immédiatement à la* ***demande*** *? Bien sûr: par exemple 15 jours après la rentrée, les enseignants de plusieurs disciplines n'étaient déjà plus susceptibles d'être remplacés. Le proviseur transformé en D.r.h., choisit donc lui-même des vacataires selon des critères totalement laissés à son appréciation: ancien élève, a passé un an en Angleterre, fait très sérieux ou, pourquoi pas, c'est une belle fille !!!*

La précarité pour les jeunes collègues ne fait que croître, il faut alors s'imaginer les conditions individuelles: connaître au dernier moment son affectation, Maubeuge, Lille ou Boulogne, cela signifie des problèmes de logement, l'obligation d'une voiture, etc.. Comment peuvent-ils alors aborder sereinement un travail de plus en plus difficile et dévalorisé? Comment peuvent-ils espérer s'intégrer, ballottés, d'année en année, d'établissement en établissement ? Que penser de la situation personnelle de tous ces emplois-jeunes, de tous ces contractuels, jeunes et moins jeunes, remplacés les uns par les autres et inversement ?

Cette politique systématique de ***marchandisation des rapports humains a*** *également un autre sens: diviser pour mieux régner. il faut se rendre à l'évidence: malgré nos luttes du printemps dernier, la réforme passe en l'état, avec certes quelques petits aménagements sans conséquence sur le fond. Dans un contexte de réouverture des débats sur le pacte de " refondation sociale " (!) mené par le M.e.d.e,f (!) de remise en cause du système des retraites, d'agitation à la S.n.c.f puis E.d.f sur l'augmentation des salaires et la R. t. t., il faut plus que jamais rester vigilant et ne pas se démobiliser en jouant l'individualisme et l'indifférence de ceux qui sont titulaires de leur poste face à tous les autres. Car si nous ne réfléchissons pas sur les buts de cette volonté systématique de bouleverser en profondeur les rapports humains et le monde du travail, y compris dans une fonction publique de plus en plus malmenée, tous sans aucun doute connaîtront une précarisation croissante.*

source : tribune libre du bulletin du S3 du SNES, Lille.

Petite annonce en salle des profs...

(affichée **dans un collège du Nord)**

"Pour le remplacement de Madame .....le rectorat suggère l'embauche d'un ou d'une vacataire ayant une licence en musicologie (200 heures).
Connaîtriez-vous quelqu'un?
Si oui, en aviser Monsieur le Principal."

Petit encadré qui fait écho à nos articles des pages précédentes et à l'édito... A méditer et plus

source : bulletin du S3 du SNES Lille.

AIDES-ÉDUCATEURS

Droits syndicaux : une avancée, encore insuffisante.

Salariés de droit privé dans un établissement public, les aides-éducateurs ne bénéficient ni des droits des salariés du privé, ni de ceux du public.
Dans ce vide juridique, sous la pression des organisations syndicales, en particulier du SNES et du SNUIPP (FSU), qui ont dénoncé, dès le départ, cette situation scandaleuse, plusieurs textes ont été élaborés : l'un sur l'exercice des droits syndicaux dans les établissements scolaires (circulaire n° 2000-099 du 29 juin 2000 parue au BO n°26 du 6 juillet 2000), l'autre sur la création du Conseil académique des aides-éducateurs (décret du 28 juillet 2000, paru au JO du 2 août 2000 et au BO n° 31 du 7 septembre 2000) .

Nous estimons qu'ils sont insuffisants et nous d'exiger de véritables droits et les garanties qu'offre le statut public. Pour autant, ce sont des acquis qu'il faut utiliser au maximum.

En ce qui concerne l'exercice des droits syndicaux des aides-éducateurs, le Ministère de l'Education nationale propose un texte et demande aux établissements employeurs de le soumettre à la discussion et au vote de leur Conseil d'administration. Il faut veiller à ce que cela soit fait rapidement dans l'intérêt des aides-éducateurs, mais le texte et la démarche appellent remarques et réserves de notre part. Il est difficile d'admettre qu'un C.a. d'établissement publie puisse définir les droits de ses personnels et cette dérive nouvelle traduit, une fois encore, les incohérences et les risques du dispositif emplois-jeunes mis en place dans l'Education nationale. D'autre part, le texte proposé énonce un certain nombre de droits syndicaux en précisant, pour plusieurs d'entre eux, des limites à leur exercice qui n'existent pas pour les personnels de la Fonction publique ou ceux qui sont recrutés avec des contrats de droit public. Il nous semble nécessaire de faire part de ces deux arguments, lors du C.a., puis de proposer un vote, non sur le texte élaboré par le ministère, mais sur un texte qui reconnaîtrait aux aides-éducateurs l'exercice des droits syndicaux acquis par les personnels de statut publie, et dans les mêmes conditions.

16e conseil académique des aides-éducateurs.

Ce conseil est chargé de donner un avis sur les questions de formation, de conditions de travail, d'insertion professionnelle.
Il est composé, à parité, d'aides-éducateurs et de représentants de l'administration.
Il est élu pour une durée de 2 ans (les représentants des aides-éducateurs sont élus au scrutin de liste à la proportionnelle) et doit se réunir au moins trois fois dans l'année.
Le rôle de ce conseil est modeste: nous aurions souhaité qu'il puisse jouer un rôle plus actif, notamment en termes de médiation ou "d'appel" en cas de conflit non résolu dans les établissements.
De plus, nous estimons que les élus ne pourront effectuer leurs tâches dans les meilleures conditions: pas de décharges de service pour prendre l'avis des collègues et les informer, autorisations d'absence limitée à la journée de réunion du conseil...

Les élus des syndicats de la FSU s'efforceront donc de faire évoluer ce conseil et d'améliorer leurs droits.

Pour l'académie de Lille :

- les aides-éducateurs seront représentés par 12 élus titulaires et 12 élus suppléants;
- le vote s'effectue uniquement par correspondance ;
- la date du scrutin (correspondant à la date limite de réception des votes par correspondance au rectorat avant 17 heures) est fixée le jeudi 7 décembre 2000.

source : bulletin du S3 du SNES, Lille.

- Expression de revendications dans le supérieur :

M. Le ministre nous a ensuite reproché le "procès" dans lequel nous nous sommes "laissés enfermer" : pourquoi avoir ainsi accepté d'être considérés comme des "enseignants de seconde catégorie", alors que nous avons un des diplôme les plus élevés du cursus universitaire, Nous nous sommes laissés déqualifier et avons en particulier négligé de présenter aux étudiants notre situation lors des mouvements de décembre. Nous devons veiller à ce que les étudiants dans leurs tracts ne disent plus, "nous ne voulons pas de PRAG". Il faut au contraire "sortir de l'ambiguïté", "revendiquer la dignité de notre enracinement dans l'université". (Nombreuses variations sur ce thème)

Au sujet de la recherche M. Le ministre a dit :" tout enseignant entrant à l'université a vocation à être enseignant chercheur, sauf s'il choisit expressément de ne pas l'être." Et il nous a
demandé : "Combien d'après vous, d'enseignants affectés dans le supérieur souhaiteraient-ils, si on
leur en donnait la possibilité, retourner dans le secondaire ?". Il a ajouté : "La deuxième partie de
mon effort consistera à voir de quelle manière, avec le temps, on peut dissoudre la barrière enseignant/enseignant-chercheur".

M. Le ministre a tenu à savoir qui était les membres du bureau présents, les trois questions qu'il a, entre autres, posées à chacun étaient : "quelle est exactement la durée de votre service?", "dans quel cycle enseignez-vous?", "faites-vous des cours magistraux ? ". La plupart avaient un service de 384 heures et enseignaient aussi bien en premier qu'en deuxième cycle TD et CM. M. le ministre avait auparavant dit connaître certains présidents d'université qui ne faisaient faire que 192 heures aux PRAG.

Nous n'avons aucune réponse supplémentaire sur nos revendications puisque nous sommes dans la première phase de consultation mais nous serons très certainement à nouveau contactés.

Source : extrait du compte rendu établi par le collectif Pr.Ag/Pr.Ce de l'audience du 12 février 1995, au Ministère de l'Education Nationale.

LA REALITE DE L'ENSEIGNEMENT ET DES PROMESSES...

enseignent- recherchent - encadrent la recherche des étudiants

enseignent - recherchent - encadrent la recherche s'ils sont habilités

NB: Par manque d'enseignants, beaucoup bien que non habilités encadrent la recherche de manière tout aussi compétente sans rémunération

enseignent

NB: Assurent 13,71h/semaine = heures des précédents x2. Or la plupart sont recrutés comme thésards: Comment terminer une thèse ???

enseignent - recherchent

NB: Contrat à durée déterminée (1 à 3 ans). 6,85h/semaine mais salaire unique quelle que soit l'ancienneté, quel que soit le diplôme

Personnel associé à temps partiel

Enseignants à LILLE 3 (95-96)	NOMBRE DE POSTES	POSTES VACANTS	ENSEIGNANTS
PROFESSEURS Université IUT	156 3	33 1	123 2
MAITRES DE CONFERENCES Université IUT	302 15	32 2	270 13
ASSISTANTS Université IUT	17 4	2	15 4
PROFESSEURS AGREGES Université ou PRAG IUT	61 4	1	60 4
PROFESSEURS CERTIFIES Université IUT ou PRCE	20 7		20 7
ATER* Attaché temporaire d'enseignement et de recherche Université IUT	19 1		19 1
ATER sur postes vacants Université IUT			16 2
LECTEURS Université IUT	28		27
MAITRES DE LANGUE (dont 2 sur postes vacants) Université IUT	1		3 (dont 2 sur postes vacants)
PAST* Université IUT	23 2	6 1	17 1

PRAG + PRCE + ATER = postes précaires 2

→ + Chargés de cours = enseignants du secondaire (la plupart assurant cette charge en heures supplémentaires.
+ CES qui comblent des emplois dans les secrétariats + centres de recherches + bibliothèques

SUR LES 2000 POSTES PROMIS ≈ 1750 RELEVENT DE CES CATEGORIES PRECAIRES, SURCHARGEES, SOUS PAYEES !

Encadrement par UFR	ENSEIGNANTS	EFFECTIFS ETUDIANTS	AITOS	Nombre de diplômes
Histoire	83	5 571	9	15 + prép concours
Angellier (anglais)	80	2 506	6	8 + prép concours
Etudes germaniques	43	727	4	8 + prép concours
Etudes romanes	60	3 419	5	21 + prép concours
Lettres classiques	16	192	2	4 + prépa
Lettres modernes	82	3 355	7,4	13 + prép concours
Mathématiques	38	1 658	4	8
Philosophie	15	540	3	5 + prép concours
Psychologie	30	2 472	7	7
Sc. de l'Education	21	1 535	4	3
L.E.A.	35	1 075	13,5	17
I.D.I.S.T.	10	141	3,5	5 + CAPES DOC

OR 2000 POSTES PROMIS POUR 86 UNIVERSITES

=

23 postes / université toutes catégories toutes UFR confondues

REVENDICATIONS

- Remplacement des PRAG - PRCE - ATER par la création d'un nouveau statut 3 d'enseignant-chercheur en cours de thèse avec un horaire et un salaire alignés sur ceux des professeurs et maîtres de conférences
- Pour les enseignants du secondaire chargés de cours dans le supérieur: obtention d'une décharge horaire dans le secondaire (1h du supérieur = 2h.)

Source : SNESUP, Lille, Décembre 1995.

- Exemple de forme d'expression du collectif Pr.Ag/Pr.Ce.

Le Printemps des PRAG

Lettre d'information du Collectif PRAG/PRCE N° 1 novembre 1995

Bientôt le Printemps ?

Au **printemps dernier,** nous avions constitué un collectif des PRAG/PRCE dans le cadre de l'Université de Bordeaux III (Lettres, Langues et Sciences Humaines) Naturellement, nous avons contacté nos voisins (ils nous font face) de Bordeaux I devenu entre temps Bordeaux IV (Droit, Sciences Eco). Rapidement, nous nous sommes rendus compte que notre action ne pouvait aboutir que si elle devenait nationale. Car notre "condition" est directement régie par le décret Lang , édicté dans la précipitation, entre les deux tours des élections législatives de 1993.

C'est aussi un peu dans ta précipitation qu'au début septembre nous avons lancée l'idée d'une certes deux ans après, nous avons lancée l'idée d'une rencontre nationale des PRAG/PRCE en octobre à Bordeaux. Même si nous ne pouvions contacter toutes les Universités, même si les délais extrêmement brefs rendait problématique la venue d'un certain nombre de collègues, il fallait dès la rentrée agir au niveau national pour qu'au Printemps suivant, enfin, dix mille fleurs s'épanouissent. Car nous sommes aujourd'hui environ 10000 PRAG et PRCE dans les Universités Françaises soit 1/6 ème des enseignants du supérieur.

Le Printemps 1996 sera donc le Printemps des PRAG (et des PRCE, oubliés dans le titre pour les seuls besoins de la figure de style) : c'est à l'Université de Paris X Nanterre , lieu symbolique s'il en est, que nous organiserons les réjouissances, lors de notre nouvelle réunion nationale, le samedi 13 janvier, entre 8h et 18 heures

Compte-rendu de la Rencontre Nationale du 14 octobre dernier (Bordeaux)

Étaient présentes ou représentés (contribution), les Universités suivantes :

Poitiers / Toulouse le Mirail / Pau / Tours / Nantes / Bordeaux 111 / Bordeaux IV / Lyon 2 / Lyon3 / Nanterre / Nice / Dunkerque / Cergy Pontoise / Clermont-Ferrand II / Orléans / Rennes / Picardie(Laon) / Montpellier 3....

Le programme était chargé puisqu'il nous fallait à la fois établir une plate-forme nationale et discuter des moyens d'actions à mettre en oeuvre pour obtenir satisfaction de nos revendications. Nous avions envoyé un projet de plate-forme établi en mai dernier, alors que notre réflexion n'en était qu'à ses prémices. Nous l'avons largement amendé en tenant compte en particulier de la motion votée lors d'un réunion nationale des PRAG et PRCE organisée il y a deux ans à Nanterre. Voici donc la plate-forme nationale du Collectif PRAG/PRCE :

1- Abrogation du décret n° 93-461 du 25 mars 1993 (dit décret Lang) définissant les obligations de service des personnels du second degré affectés dans des établissements d'enseignement supérieur

2- Annualisation du service de ces personnels à 288 heures équivalent TD

3- Pour les PRAG et les PRCE Inscrits en thèse, alignement de leur horaire et obligations de service sur ceux des autres enseignants chercheurs pour la durée de leur thèse.

4-Pour les PRAG et PRCE Docteurs, reconnaissance du statut d'enseignant-chercheur avec le service correspond et intégration, pour ceux qui le souhaitent, dans le corps des Maîtres de Conférences

Nous avions aussi invité les représentants bordelais des syndicats de l'enseignement supérieur : FEN ; FO ; SGEN ; SNESUP. Notre démarche n'est en effet pas concurrente mais complémentaire de celle qu'ils mènent. Tous en tout cas nous ont affirmé leur soutien. Des textes devraient être prochainement produits par les différentes organisations qui le rappelleront.

En fin de journée, nous avons commencé la discussion sur les moyens d'action. Beaucoup de propositions ont été faites, à différents niveaux. Il est apparu cependant que seule une action d'envergure. suffisamment contraignante (on a parlé de grève des examens, de grève du zèle....), pourrait amener le Ministère à considérer avec bienveillance nos demandes, Et cela est encore plus vrai aujourd'hui alors que le gouvernement s'est converti à la politique de rigueur budgétaire ! La journée du 13 janvier prochain sera l'occasion de fourbir nos armes...

Des actions à mener immédiatement

Dans chaque université, d'ores et déjà, des actions peuvent être entreprises pour populariser nos revendications :

- réunion de tous les PRAG et PRCE de l'Université, Demande adressée à la Présidence d'un Conseil d'Administration (éventuellement restreint aux enseignants'.) discutant de notre statut et de notre place au sein de l'Université

- information de tous les enseignants-chercheurs de l'Université. Pétition de soutien en faveur des PRAG

- conférence et/ou communiqué de presse. Les articles parus dans les quotidiens locaux «remontent » chaque jour au Ministère, via le service de presse du Rectorat. Si vous pouvez nous en adresser une copie....

- contact avec les parlementaires de la région. Explication de nos revendications. Proposition d'une question écrite à poser au Ministre (voir modèle joint)

Même si vous êtes isolés, vous pouvez agir en

- adhérant au collectif, désormais national (voir statuts du collectif et bulletin d'adhésion en dernière page

- diffusant cette lettre d'information auprès de vos collègues PRAG. En nous communiquant les coordonnées de PRAG/PRCE susceptibles d'être intéressés par cette démarche

- répondant au questionnaire rapide ci-joint (si vous ne l'avez déjà fait). En nous informant de la situation locale de votre université (nombre de PRAG/PRCE, effectif total enseignant, conditions faites aux PRAG..)

SOURCE : SAGES (Syndicats des Agrégés enseignants du Supérieur). INTERNET

Audience à la Direction des Personnels Enseignants



11 février 2000

Etaient présents pour le ministère : MM Hennetin (sous-directeur des personnels enseignants), De Mons (Sous-directeur en charge des personnels de l'enseignement supérieur) & Goullier (Sous-directeur en charge des personnels détachés, i.e. DPE C6).
Etaient présents pour le SAGES : Djamal Echikr, Frédérique Evenou, Thierry Kakouridis, Christian Le Bourdon, & Denis Roynard.

L'audience commence à 10h, et se déroule dans une ambiance franche et cordiale, beaucoup plus détendue que celle de l'après-midi au Cabinet.

Denis Roynard présente la délégation du SAGES, ainsi que le syndicat lui-même, en insistant sur les résultats aux dernières élections aux CAPN et sur l'ouverture du SAGES au second degré. Il demande que pour la répartition des sièges à l'issue des prochaines élections aux CAPN et CAPA (horizon 2002), on en revienne au mode de calcul qui constitue normalement la règle en pareille matière, c'est-à-dire la répartition au plus fort reste. Il argumente son propos en signalant que pour un organisme paritaire, il ne s'agit pas de dégager une majorité de gouvernement, puisque l'administration représente à elle seule 50% de la composition des commissions, mais d'assurer une représentation aussi fidèle que possible des différentes positions syndicales. Denis Roynard réclame également le retour au principe du vote par correspondance pour les agrégés en poste dans le supérieur, car l'éparpillement des différents sites rattachés aux universités a provoqué une forte baisse du taux de participation dans le supérieur, et que l'administration doit encourager le civisme au lieu de dissuader les électeurs par des obstacles matériels (distance, manque d'information).

Frédérique Evenou aborde ensuite l'analyse et la critique du rapport Bancel. Elle commence par demander que soient publiés les documents d'accompagnement dudit rapport, et déclare que ledit rapport, malgré son ton policé, constitue **une déclaration de guerre aux enseignants**.
M. Hennetin demande à qui a été adressé l'analyse présentée par le SAGES. Il lui est répondu qu'elle a été très largement diffusée, en particulier dans les différents organes du ministère.

Frédérique Evenou indique que si les recommandations du rapport Bancel permettaient éventuellement de moins fatiguer les enseignants, elles auraient comme corollaire qu'ils ne feraient plus cours, du moins pas en dispensant un savoir en toute indépendance des conflits d'intérêts gouvernementaux, économiques, etc. Constatant que l'on dérive avec le rapport dans une logique d'intégration, elle pose une question de droit : peut-on assigner aux professeurs une autre mission que l'instruction sans débat à l'Assemblée nationale ?

Est ensuite mise en exergue l'illégitimité des propositions du rapport Bancel, et affirmée l'impossibilité de nous transformer en employés de bureaux. Concernant la violence dans les établissements scolaires, Frédérique Evenou indique qu'à côté de la source externe qui est indéniable, il convient de ne pas rajouter de violence à l'intérieur en déconsidérant les professeurs. Sachant que M. Bancel vient d'être nommé Directeur de l'enseignement scolaire, il est difficile de croire que ce n'est pas pour mettre en pratique ce qu'il demande dans son rapport.

M. Hennetin indique qu'il transmettra nos analyses et nos critiques, mais que la question ainsi présentée ne relève pas de ses attributions, et donc qu'il n'en débattra pas lors de la présente séance.

Frédérique Evenou indique que l'indépendance nécessaire du savoir n'est pas négociable, que la demande des professeurs concerne l'attribution de moyens pour l'exercice de leur mission, alors qu'il apparaît que l'administration veuille modifier la mission elle-même. Elle invoque l'objection d'illégitimité juridique qui pourrait déboucher sur la désobéissance civique. Denis Roynard précise qu'en termes juridiques, le SAGES fera jouer si nécessaire la doctrine dite des "baïonnettes intelligentes" qui, intégrée dans les textes régissant les militaires, n'ont aucune raison de n'être pas appliquées concernant les professeurs.

Frédérique Evenou indique que les professeurs sont en train de se réveiller !

Christian Le Bourdon évoque le mouvement de refonte des statuts, et indique que c'est pour nous l'occasion de spécifier les choses. En préambule, il rappelle que le SAGES considère que la qualité d'agrégé est constitutive de droits et de devoirs, et qu'il n'est pas sain que ceux-ci enseignent en deçà de leur niveau d'intervention de référence. Il précise que dans le second degré, la place des agrégés est normalement au Lycée, et que le Collège ne doit être qu'une exception. Il déplore que cette idée partagée par le ministre dans ses propos, ne soit pas mieux suivie d'effet. Outre les propositions déjà formulées et rédigées par le SAGES, il présente les demandes suivantes :

* que les néo-agrégés soient affectés en lycée pour leur stage, prenant acte de la primarisation des collèges ;
* en TZR, puisque c'est le lot commun des premières affectations, réserver l'agrégé pour des remplacements en lycée.

Il fait ensuite remarquer que la suppression des délégations rectorales (DR), si elle a mis fin à quelques avantages indus, est malheureuse et inopportune lorsqu'elle a pour conséquence de faire revenir les agrégés en collège. Il démontre que la bonification de 90 points pour les lycées est trop faible pour être affecté au lycée le plus proche, transformant la demande de mutation en véritable farce. Il conclut en demandant une forte augmentation de la bonification (250 points au lieu des 90 points actuels) pour qu'elle puisse avoir l'effet désiré.
Christian Le Bourdon suggère ensuite de découpler le mouvement intra-académique en deux phases :

* un premier mouvement spécifique aux agrégés pour l'affectation en lycée ;
* un second mouvement général.

Il aborde ensuite les questions d'attribution de classes à l'intérieur des lycées, en précisant que l'attribution de classes post-baccalauréat et d'examen fait partie des droits et devoirs des professeurs agrégés que nous mettions en préambule. Il évoque ensuite le problème aigu des charges de travail et de la première chaire. Il expose le principe et le détail de la proposition du SAGES, consistant à attribuer un coefficient par classe, en donnant quelques exemples chiffrés. A propos de la RTT, outre l'exposé de la proposition technique du SAGES, Christian Le Bourdon fait remarquer que nous n'avions déjà pas bénéficié du passage à 39 heures. Il demande par ailleurs à ce que la participation à certaines activités comme l'aide individualisée ou l'ECJS se fasse uniquement sur la base du volontariat et ne puisse être imposée.

Denis Roynard rappelle à cette occasion la vocation universitaire du professeur agrégé, qui implique en particulier que la charge de service qu'on lui impose n'aboutisse pas dans les faits à l'empêcher d'exercer ses activités universitaires, qu'il s'agisse de rédiger des publications, de dispenser des vacations dans les établissements d'enseignement supérieur, plus généralement de se livrer aux activités de nature spéculative qui sont liées à la qualité d'universitaire et d'intellectuel.

Christian Le Bourdon précise que l'on ne peut pas faire intervenir n'importe qui en premier cycle universitaire, surtout avec le public actuel. Il rappelle que les agrégés sont les mieux à même d'assurer la transition entre second degré et supérieur, tant par leur connaissance des carences des anciens lycéens que par leur maîtrise du programme d'enseignement du premier cycle universitaire. Il conclut en disant qu'il faut laisser un minimum de disponibilité aux professeurs agrégés et aux établissements universitaires.

M. de Mons partage notre analyse sur l'idée d'une meilleure articulation entre second degré et supérieur, et indique que les sujets abordés sont en débat.
Christian Le Bourdon précise que nos disciplines sont ce pour quoi nous sommes professeurs, et que nous souhaitons donc pouvoir les enseigner au plus haut possible.

Thierry Kakouridis aborde ensuite la question des postes mixtes (Sec-Sup). Il commence par évoquer et critiquer les dispositions de la circulaire Duwoye qui ne satisfont pas le SAGES, même si elles partent d'un bon sentiment :

* elles sont inapplicables en l'état faute de dispositions pratiques ;
* elles n'ont prévu la définition des obligations de service que par l'addition de deux moitiés de service (7,5 h/semaine + 192 h/an), sans considération des contraintes inhérentes à la diversité des niveaux d'intervention et aux déplacements entre établissements ;
* elles ne tiennent aucun compte de la forme nouvelle de la mission.

Il insiste à nouveau sur l'importance des passerelles entre second degré et supérieur. Il indique l'inopportunité du rattachement au second degré, et présente la proposition du SAGES qui rattacherait le professeur agrégé à l'établissement universitaire dans le cadre d'une véritable affectation, non sous celle d'un détachement ou d'une mise à disposition. Il souligne les dangers d'application discrétionnaire et partisane que le flou du texte fait courir, créateur d'inégalités de droit et de fait, toutes deux condamnables. Il récapitule les différents volets de la proposition du SAGES :

* le recrutement dans le supérieur conditionne celui dans le second degré ;
* le supérieur doit être réservé aux seuls agrégés, pas aux certifiés ; il faut que le tarissement proclamé de professeurs certifiés dans le supérieur soit effectif ;
* le rattachement du professeur agrégé à l'enseignement supérieur.

Christian Le Bourdon s'indigne contre le scandale des retenues pour congés de maladie appliquées aux PRAG, et précise que la proposition Sec-Sup ne doit surtout pas aboutir à étendre la champ d'application de ces dispositions sociales particulièrement iniques.

Thierry Kakouridis précise que ce ne doit pas être non plus être un moyen de muter de force dans le second degré des professeurs agrégés déjà à 100% à l'université. Il détaille ensuite certains modalités pratiques de notre proposition :

* constitution de bassins d'établissements du second degré (principalement des lycées) rattachés à une université, en prenant en compte les critères géographiques ;
* publication large et officielle des postes sec-sup, contrairement à la situation envisagée par la circulaire Duwoye de juillet 1999 ;
* découplage de la phase d'affectation dans le second degré, avec un première affectation des agrégés recrutés sur postes sec-sup, suivie du mouvement complémentaire.

Christian Le Bourdon demande que l'on offre en cas de besoin aux agrégés recrutés sur un poste sec-sup les supports de postes du second degré prévus pour les stagiaires, ce qui constitue un degré de liberté supplémentaire.

Thierry Kakouridis souligne un autre avantage de notre proposition, qui est l'accès de certaines disciplines aux postes de PRAG, la philosophie par exemple (il est justement question de mettre en place un enseignement d'épistémologie dans les formations scientifiques).

Christian Le Bourdon rappelle le caractère indifférencié des besoins du second degré, et celui spécifique des établissements d'enseignement supérieur qui recrutent sur présentation de candidatures et avec des profils affichés.

M. de Mons réaffirme avec solennité le principe de prééminence des agrégés sur les certifiés pour les postes dans l'enseignement supérieur. Il reconnaît la spécificité du recrutement dans le supérieur. Il abonde dans notre sens en rappelant que les procédures de publication des postes et de recrutement des PRAG a été avancée dans le calendrier universitaire pour que l'affectation des PRAG soit mieux prise en compte dans le mouvement du second degré. Relativement à la matière faisant l'objet de la circulaire évoquée, il nous apprend qu'un décret est en préparation, et que notre analyse particulièrement intéressante va être intégrée dans la réflexion des personnes chargées d'élaborer le décret. Il évoque les contraintes budgétaires relatives aux chapitres (NDLR : il n'appartient normalement pas à l'administration d'opérer des transferts d'attribution de crédits entre chapitres une fois que ceux-ci ont été votés par le Parlement). Il convient que le second degré et le supérieur sont actuellement deux mondes ayant des logiques d'attribution de service très différentes (respectivement hebdomadaire et annuelle). Il justifie le parti pris de la circulaire Duwoye en indiquant qu'il est plus facile, pour couvrir des besoins apparus tardivement, de recruter dans le supérieur des professeurs déjà sur place. Il affirme ensuite que la logique 50% second degré - 50% supérieur n'est pas celle des universitaires, qui ont tendance à s'approprier les personnels enseignants. Enfin, à propos de l'attribution exclusive aux agrégés des postes d'enseignement dans le supérieur, il fait état de protestations de chefs d'établissement disant "qu'ils ont déjà suffisamment de théoriciens" et "qu'ils ont surtout besoin de praticiens, de personnels pour les laboratoires de langues et autres tâches à caractère pratique et technique, pour lesquelles les certifiés donnent pleine satisfaction". Aussi, malgré l'opinion qu'il partage avec nous, il lui apparaît que persuader les chefs d'établissement de l'importance de la dimension universitaire des enseignants à temps plein que l'on recrute demande encore beaucoup de travail.

Christian Le Bourdon indique que les agrégés présentent un inconvénient qui est tu par ces mêmes chefs d'établissement mais qui est bien réel ; c'est que les professeurs agrégés font de l'ombre à bien des maîtres de conférences et des professeurs d'université, alors que le risque est beaucoup plus réduit avec les certifiés.

M. de Mons sourit, et affirme que le ministère a résolument l'intention d'aller dans le bon sens. Il fait remarquer que l'évolution prévisible des effectifs d'étudiants s'oriente vers la baisse, qu'il y a davantage de liberté de choix de l'établissement que pour les parents dans le second degré. Il indique que la sélection attire, en citant le cas des IUT et des BTS. Il reconnaît le manque de méthode des étudiants de premier cycle. Il signale que rien pour l'instant ne prévoit la possibilité d'affecter partiellement des professeurs des classes préparatoires aux grandes écoles dans les universités.

Thierry Kakouridis insiste pour que l'exception au principe que constitue le recrutement de certifiés dans le supérieur reste limité aux seules hypothèses dans lequel il est prévu, à savoir l'absence de candidats agrégés. Il dénonce la prise en considération de l'affectation préalable du certifié pour assimiler le certifié à l'agrégé lorsqu'ils sont en concurrence sur un poste.

Denis Roynard précise que si la sécurité juridique la plus élémentaire oblige à ne pas remettre en cause l'affectation des certifiés déjà en poste (réserve faite des cas où recours contentieux a été intenté), l'administration ne saurait pour autant s'appuyer sur une situation de fait illégitime pour justifier en droit un recrutement de certifié "déjà dans le supérieur" au détriment d'un agrégé.

M. de Mons indique que le ministère a été inondé d'interventions multiples à ce sujet ; il dit être informé que le SAGES a déposé un recours au Conseil d'Etat, mais que les universités de leur côté n'aiment pas ne pas pouvoir recruter qui elles veulent. Il rappelle que cette année, il n'a été publié que des postes de PRAG, pas de postes de PRCE.

Thierry Kakouridis demande que les postes soient publiés comme postes de professeurs agrégés et non comme postes de professeurs du second degré, ce qui contribuera à lever l'ambiguïté. Il rappelle "l'affaire" du poste 1261 qui met en lumière les procédés frauduleux parfois utilisés pour recruter un certifié au lieu d'un agrégé.

M. de Mons précise que les pressions pour recruter des certifiés concernent essentiellement l'EPS et l'enseignement des langues dans les IUT et les écoles d'ingénieurs.
Thierry Kakouridis réagit vivement à propos de l'enseignement des langues aux non spécialistes, et s'indigne que des chefs d'établissements scientifiques, pourtant totalement incompétents dans ce domaine, se permettent d'assigner aux professeurs de langues des objectifs pédagogiques au rabais, estimant parfois à 500 mots le bagage nécessaire aux futurs ingénieurs. M. de Mons indique "qu'ils se foutent que ce soient des agrégés ou des certifiés" (NDLR : on l'avait compris).

Christian Le Bourdon souligne la contradiction qu'il y a de la part des universités à vouloir recruter qui elles veulent comme enseignants, alors que pour devenir maître de conférence, il faut absolument un doctorat.

Denis Roynard souligne le manque de transparence dans le recrutement de professeurs agrégés suivant les dispositions de la circulaire Duwoye, qui présente les mêmes coupables caractéristiques que celles du recrutement des ATER, i.e. l'absence d'égalité des conditions

de candidature, voire l'absence d'information digne de ce nom, privilégiant les candidats "renseignés".

Djamal Echikr aborde la question du service des PRAG. Il commence par rappeler notre hostilité au décret Lang, et demande que le service de 384h soit abaissé à 288h. Il fait ensuite état de la variété des missions des PRAG (directeurs des études, chefs de département, responsables de laboratoires, des relations internationales, de centres de documentation, de réseaux informatiques, etc.) et de leur actuelle absence de prise en considération. Il fait remarquer l'élasticité de l'obligation de recherche des enseignants-chercheurs, leur permettant de libérer le temps nécessaire à l'accomplissement d'autres tâches, facilité dont ne bénéficient pas les professeurs agrégés, qui ont un service lourd et incompressible d'enseignement. Il ajoute que les tâches administratives sont explicitement énoncées dans leurs statuts, alors que pour les professeurs agrégés, il s'agit d'une situation de fait non prise en compte administrativement et juridiquement, et très imparfaitement sur le plan des rémunérations (NDLR : certaines rémunérations risquant même d'apparaître illégales si elles ne sont pas prévues par les textes, avec tous les risques de non versement ou d'obligation de reversement que cette qualité emporte). Il rappelle que les tâches administratives ou techniques évoquées supra prennent de plus en plus d'importance et sont de plus en plus confiées aux professeurs agrégés, du fait de la prééminence de la recherche dans l'avancement des enseignants-chercheurs. Il déplore l'anarchie constatée dans la rémunération et la prise en compte desdites activités (primes, décharges) selon les établissements, voire même des chefs d'établissement dans un même établissement. Il présente la proposition du SAGES, fondée sur une prise en compte plus juste et plus codifiée des différentes missions, avec des critères de calcul. Il reprend les grandes lignes de notre proposition déjà rédigée :

* principe de l'équivalence en décharges de service évaluées en pourcentage, en tenant compte des tâches et des effectifs d'étudiants concernés, les professeurs agrégés ayant déjà beaucoup de travail et un grand nombre d'entre eux ne souhaitant pas effectuer ces tâches en plus mais à la place d'heures d'enseignement ;
* possibilité de convertir la décharge en prime ou en heures supplémentaires.

Denis Roynard indique que l'on attend toujours le décret promis, qui concerne également les enseignants-chercheurs.

M. de Mons indique qu'il existe déjà des possibilités de décharge pour les PRAG doctorants.

Djamal Echikr et Thierry Kakouridis rappellent que les agrégés ont leur place en tant que tels à l'université, pas uniquement comme enseignants-chercheurs potentiels.

M. de Mons répond qu'en réalité, il y a beaucoup d'agrégés en thèse.

Christian Le Bourdon s'indigne de la perversion du système, qui amène à "presser le citron agrégé" tant qu'il n'est pas maître de conférences, et demande s'il y a une véritable carrière pour le PRAG à l'université.

Thierry Kakouridis soulève le cas des doctorants effectuant leur recherche à l'extérieur de leur établissement, qui non seulement ne bénéficient pas de facilités, mais qui sont souvent mal considérés.

Christian Le Bourdon aborde ensuite le problème de l'accès au corps des agrégés. Il commence par rappeler que le SAGES demande la suppression de l'accès au corps par liste d'aptitude, contribuant par ses critères et ses modalités d'attribution à déprécier la qualité universitaire de l'agrégation. Il indique que le SAGES est favorable à son remplacement par l'instauration d'une classe exceptionnelle des certifiés, présentant par ailleurs les mêmes avantages en termes de rémunération et de temps de service devant les élèves. Il rappelle que le SAGES demande la suppression de l'accès à la hors-classe pour les agrégés par liste d'aptitude. Concernant l'agrégation interne, il rappelle que le SAGES y est favorable, parce qu'elle permet d'apporter du sang neuf et qu'elle permet une promotion légitime. Il précise que l'agrégation, fût-elle interne, doit rester un concours objectif de haut niveau disciplinaire, raison pour laquelle le SAGES demande la suppression des épreuves trop subjectives de didactique des lycées, particulièrement floue dans ses exigences, et exagérément fonction des "sensibilités" des uns et des autres. Il met en exergue l'avantage que présenterait une agrégation interne plus exigeante sur le plan disciplinaire pour les agrégés internes eux-mêmes, leur ouvrant plus largement un accès dans le supérieur que l'actuelle connotation "second degré" et pédagogique de ladite agrégation leur ferme dans les faits. Concernant la question de savoir ce qu'il convient de changer dans les épreuves de l'agrégation interne, Christian Le Bourdon précise que ce sont les aptitudes déjà évaluées et reconnues par le CAPES, et qu'il y faut privilégier ce qui constitue le coeur dur de la discipline. Il insiste sur l'importance de la suppression de l'épreuve de didactique, à l'écrit au moins, et également à l'oral, même si la présence à l'oral serait un moindre mal. Enfin, prenant acte du déroulement en février des épreuves de l'agrégation interne, Christian Le Bourdon demande que les postes non attribués à l'agrégation interne soient reversés à l'agrégation externe en juillet. Outre que cette disposition permettrait d'éviter de perdre des postes d'agrégés et satisferait les candidats externes, puisqu'elle ne pourrait qu'augmenter les postes attribués en externe, elle éviterait de surcroît la tentation d'attribuer à tout prix l'agrégation interne à des candidats manifestement pas au niveau dans la crainte de perdre les postes.

Denis Roynard aborde ensuite la question de l'évaluation et de la promotion des professeurs agrégés. Il rappelle qu'actuellement, il y a une notation par le chef d'établissement, agrémentée d'une inspection pour les professeurs exerçant dans le second degré. Il réaffirme le caractère universitaire et disciplinaire des agrégés. Abordant plus spécifiquement le cas des PRAG, il souligne l'incompétence et l'illégitimité des chefs d'établissements à les noter, pour des raisons disciplinaires d'une part (un physicien notant un littéraire par exemple), et même lorsque le notateur se prononce sur une discipline qui englobe la sienne et qu'il n'a lui-même qu'un champ de connaissance disciplinaire très étroit, les publications scientifiques ayant exigé de lui plus de nouveauté et d'audace que de culture générale dans sa matière. Il ajoute que le chef d'établissement n'a en aucune hypothèse vocation à porter une appréciation sur les travaux extérieurs du professeur agrégé qu'il note (articles dans les revues, ouvrages, etc.). Denis Roynard indique ensuite que la notation d'un professeur n'appartient pas à la culture universitaire, qu'elle est contraire à l'indépendance du professeur dans l'exercice de son enseignement, indépendance proclamée de façon très générale au début de la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur, et qui

n'opère aucune référence restrictive aux seuls enseignants-chercheurs.
Il évoque ensuite l'incompétence de la CAPN pour se prononcer sur la spécificité de certaines tâches ou activités du PRAG qui nécessitent une évaluation spécifique, ce qui doit passer par des organes spécifiques d'évaluation, voire un contingentement particulier. Il étaye son propos par le cas de professeurs d'université de première classe promus à la première classe sur un contingent spécifique de directeurs d'établissement, faute de pouvoir mener les activités de recherche nécessaires à une promotion de "droit commun". Il renvoie à cette occasion à l'intervention de Djamal Echikr à propos de la prise en compte des activités hors enseignement des PRAG. Il fait également état de la position qu'a exprimée sur cette question la Directrice des enseignements supérieur, Madame Demichel le 13 janvier 2000, convenant que l'actuelle notation était inadaptée aux PRAG. Denis Roynard annonce que le SAGES élaborera prochainement une proposition pour une évaluation et une promotion des PRAG sur le modèle du CNU des enseignants-chercheurs, i.e. la création d'un Conseil National de l'Agrégation (CNA). A côté de l'évaluation particulière de certains mérites, Denis Roynard plaide pour le maintien d'une composante d'avancement à l'ancienneté, condition indispensable pour assurer l'indépendance du professeur agrégé (comme celle des magistrats dont elle est l'un des éléments fondamentaux du statut).

Denis Roynard aborde ensuite le cas des professeurs agrégés dans le second degré. Il déplore d'abord la dérive du second degré vers le pédagogisme mais constate qu'elle est hélas devenue une réalité. Il rappelle ensuite la vocation des agrégés à professer dans l'enseignement supérieur, d'où la proposition "sec-sup" du SAGES (cf. supra). Il conclut en disant que sauf à scinder le corps des agrégés, ce qui n'est souhaitable pour personne, il faut étendre la logique d'évaluation développée supra pour les PRAG aux agrégés en poste dans le second degré. Concernant l'Inspection générale, Denis Roynard indique que les inspecteurs généraux sont dans l'ensemble respectés et appréciés par les professeurs agrégés, qu'on ne peut pas en dire autant de tous les IPR, dont beaucoup sont des agrégés au tour extérieur. Grimaces de nos interlocuteurs. En conséquence, il indique que l'inspection générale peut subsister comme l'un des éléments d'appréciation du dossier que constitueraient les professeurs agrégés au Conseil National de l'Agrégation. Denis Roynard indique que le SAGES est en train de rédiger une proposition technique détaillée sur le sujet qui vient d'être développé.

Thierry Kakouridis prend la parole pour aborder le problème de l'accès à la hors-classe des professeurs agrégés, en particulier les critères retenus et le nombre de points attribués aux candidats ayant accédé au corps par concours (20 points seulement). Il demande que soient attribués davantage de points aux agrégés par concours, à défaut de priver les agrégés au tour extérieur de la possibilité d'accès à la hors-classe.

Denis Roynard fait état de la discrimination opérée à l'avantage des scientifiques, puisque la qualité d'ancien élève d'école d'ingénieurs donne des points alors que celle de titulaire du diplôme d'expert-comptable n'en donne aucun. Il demande donc que soit inclus dans les barèmes tout ce qui peut être assimilé à une école d'ingénieurs. Revenant sur la question de la scission du corps des agrégés, Denis Roynard remarque que, curieusement, elle existe au lycée, puisqu'existe un corps de professeurs de chaire supérieure, et que l'administration ayant instauré en classe préparatoire la coexistence de deux corps de fonctionnaires juridiquement distincts (et en charge des mêmes classes avec un enseignement, comparaison à ne pas rapprocher de la coexistence des agrégés et des certifiés au lycée) il ne comprend pas très bien quelles sont les réserves de l'administration à envisager pour les PRAG des critères de promotion et d'évaluation spécifiques.

M. de Mons indique que le fait que le SAGES évacue la recherche scientifique de son discours constitue un problème.
Thierry Kakouridis répond que beaucoup d'enseignants-chercheurs ont purement et simplement évacué la recherche de leur activité et donc de leur service (sourires entendus en face). Denis Roynard rappelle que le plus brillant des chercheurs enseignant dans le cours de troisième cycle le plus brillant n'enseigne guère plus de un pour cent des connaissances dont on puisse lui attribuer la paternité (même conjointe), que dans les faits il enseigne donc des connaissances dues à d'autres que lui. Il poursuit en disant que le problème n'est donc pas la recherche, du moins en ce qui concerne l'enseignement lui-même, mais l'irrigation de l'enseignement par les résultats de la recherche (ce qui est déjà le cas, l'excellence de la formation des agrégés leur donnant qualité pour puiser aux mêmes sources que leurs collègues ensiegnants-chercheurs). Il importe également de maintenir une activité de nature spéculative pour les professeurs agrégés dans le second degré, laquelle est actuellement menacée par la mise en application des propositions du rapport Bancel. Denis Roynard met en garde contre le travers consistant à n'envisager le contact avec la recherche que sous l'angle de publication d'articles de recherche dans les revues scientifiques.

Djamal Echikr aborde ensuite la question de la rareté des postes de professeurs agrégés proposés à l'étranger.
M. Goullier répond que les postes publiés transcendent la notion de corps lorsqu'ils sont des postes de responsabilité qui répondent à une "logique de compétence". Mais lorsque le poste présente une exigence disciplinaire, il est proposé prioritairement aux professeurs agrégés.

Thierry Kakouridis rappelle que le SAGES demande que soit instaurée la possibilité d'une année sabbatique pour les professeurs agrégés. Et Djamal Echikr regrette que pour les professeurs agrégés, ce soit l'adage "qui va à la chasse perd sa place" qui s'applique. Denis Roynard fait remarquer que l'insécurité de retour dans le poste est un obstacle à la mobilité temporaire pour le professeur agrégé. M. Goullier répond qu'une réflexion est menée au ministère sur l'insertion des professeurs de retour de l'étranger, mais que cette démarche est toute nouvelle. Il indique que la plupart des professeurs ne cherchent pas à revenir sur leur ancien poste, mais à trouver un poste qui les valorise. Il rappelle que pour le moment, les professeurs expatriés bénéficient d'une priorité de retour dans leur académie d'origine.

Thierry Kakouridis indique que le SAGES souhaite que les agrégés soient à nouveau titularisés par le ministre dès leur réussite au concours. Nos interlocuteurs en prennent bonne note.

L'audience se termine à 12h10.

ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE
ET ECOLES MATERNELLES

INSPECTION ACADEMIQUE
DOSSIER N°20

LE REMPLACEMENT DES MAITRES

A tel congé, tel remplaçant.
Bâti conformément aux directives nationales et ajusté en raison de la taille du département et d'options résolues (notamment en faveur de la formation continue), notre dispositif de remplacement donne satisfaction.
Statistiques, explications et commentaires.

SOMMAIRE

II LE CADRE REGLEMENTAIRE - LE DISPOSITIF DEPARTEMENTAL

III LES MOYENS DE REMPLACEMENT SONT-ILS SUFFISANTS ?

IV LE POINT SUR LES AUTRES MISSIONS

LE CADRE RÉGLEMENTAIRE

« La distribution de l'emploi entre instituteurs des brigades et des zones d'intervention localisée (Zil) doit se fonder sur une distinction entre les congés longs, plus particulièrement réservés aux instituteurs des brigades, et les petits congés, couverts en règle générale par les instituteurs Zil. » (note de service du 25 mars 1982)

Mission des titulaires mobiles congés (TMC) des brigades

« Aussi les instituteurs affectés aux brigades seront-ils chargés du remplacement
- *des congés de maternité ou d'adoption,*
- *des congés de longue maladie,*
- *de l'aide au personnel de remplacement des Zil. »* (NS du 25 mars 1982)

Mission des « Zil »

« Les instituteurs affectés aux Zil seront chargés du remplacement
- *des absences pour participer aux séances des organismes consultatifs du service,*
- *des congés de maladie et accidents supérieurs à trois jours,*
- *des autres absences et en particulier des congés de maternité et de longue maladie lorsque la brigade ne peut y faire face,*
- *des stages de courte durée. »* (NS du 25 mars 1982)

« Dans le cas où ces instituteurs n'auraient pas à assurer ces remplacements pour une période déterminée, ils seront chargés de l'aide pédagogique à l'équipe éducative dans les écoles du groupe d'intervention. »

Ce dernier point est précisé par la note de service du 8 avril 1983, qui détermine les priorités suivantes en cas de disponibilité :

« - la formation des instituteurs (chargés de remplacement) : il serait tout à fait souhaitable que ces périodes (le temps séparant les remplacements) soient mises à profit pour permettre aux intéressés d'améliorer leur formation, notamment par des stages ;
- l'aide aux directeurs d'école qui ne bénéficient pas de décharge, plus particulièrement en début d'année scolaire ;
- l'aide pédagogique à l'équipe éducative, tout spécialement dans les zones d'éducation prioritaire. »

LE DISPOSITIF DÉPARTEMENTAL

ORGANISATION DE DÉPART

- une zone d'intervention localisée (avec un instituteur Zil) pour 25 classes en moyenne ;
- une brigade TMC par secteur de formation.

Le poids du département du Nord, de très loin le premier de France par le nombre d'élèves et de maîtres (pour mémoire, le second, les Bouches-du-Rhône, se situe à un peu plus de 60 % des effectifs du Nord), a conduit très vite à passer de la notion de brigade départementale à celle de brigades de secteur, chacun de ces derniers étant à lui seul l'équivalent d'un département moyen.

Le dispositif pour 1995 est le suivant :

Secteur de formation	nb de TMC	nb de classes
[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]
Valenciennes	38	1625
TOTAL	362	11379

A la rentrée 1996, la brigade de Lille sera répartie en deux, un élément étant implanté à Lille-Lomme (40 TMC) et l'autre à Lille-Wattignies (46 TMC). Cette répartition a bien entendu comme objectif de permettre aux responsables locaux d'agir au plus près des réalités du terrain et des urgences. **Un bilan annuel d'utilisation des TMC et des Zil permet de mettre à l'étude et d'opérer les ajustements éventuellement nécessaires.**

UTILISATION DES TMS

La circulaire du 13 mai 1976 recommande de « *programmer les stages de formation de manière à maintenir disponible pour la suppléance des maîtres en congé le maximum de personnel de remplacement pendant les mois qui, par l'observation statistique, apparaissent comme des périodes de fort absentéisme* ».

C'est une disposition dont le Nord ne fait usage que dans des situations très délicates, de manière à ne pas diminuer le nombre annuel de semaines de stages de formation continue.

En 1993, moins de 1% des TMS (titulaires mobiles stages) ont remplacé des congés de maladie. La volonté du département de ne pas hypothéquer la formation continue est clairement affichée.

LES MOYENS DE REMPLACEMENT SONT-ILS SUFFISANTS ?

Pour le savoir, il faut tout d'abord mesurer le taux d'absentéisme des maîtres et le comparer avec les taux du potentiel (théorique et réel) de remplacement.

■ TAUX D'ABSENTÉISME

On l'obtient en calculant le quotient

✍ : $\frac{\textit{nb de jours d'absence des instituteurs devant élèves}}{\textit{nb de jours de présence possibles de ces mêmes instituteurs}}$

Le dénominateur est le résultat de la multiplication
nombre d'instituteurs devant élèves X *290 jours*
(période correspondant à l'année scolaire moins les congés d'été).

Taux d'absentéisme	1991	1992	1993
NORD	5,44	5,22	5,35
France	5,57	5,56	5,66

Le tableau peut aussi se lire ainsi : si chaque instituteur était indisponible pour maladie, il le serait pour un peu plus de cinq jours par an.

■ TAUX DU POTENTIEL DE REMPLACEMENT

On obtient le taux du potentiel théorique de remplacement par

✍ : $\frac{\textit{(nombre de TMC + nombre de Zil) X 290 jours}}{\textit{nombre d'instituteurs devant élèves X 290 jours.}}$

Mais les Zil et les TMC sont eux-mêmes parfois indisponibles ; il est donc plus juste de prendre en compte **le taux du potentiel réel de remplacement** : c'est le taux théorique moins les absences des Zil et TMC.

Taux potentiel théorique	1991	1992	1993
NORD	6,99	7,21	7,53
France	6,95	7,21	7,53

Taux potentiel réel	1991	1992	1993
NORD	6,30	6,38	6,83
France	6,27	6,44	6,59

Il ressort que les moyens de remplacement sont théoriquement suffisants.
La différence entre le taux du potentiel réel de remplacement et le taux d'absentéisme permet de l'affirmer : en 1993, alors que le taux de potentiel réel de remplacement était de 6,83, le taux d'absentéisme était de 5,35.

■ LA RÉALITÉ : TAUX DE REMPLACEMENT EFFECTIF

Compte tenu des moyens disponibles, le taux de couverture des absences des instituteurs devrait être au minimum de 100 %.
Pour le savoir, on calcule les taux de remplacement effectif, en effectuant le quotient suivant :

✍ : $\frac{\textit{nb de jours d'absence remplacés par Zil, TMC et TMS}}{\textit{nb total de jours d'absence des maîtres chargés de classe}}$

Taux rempl. effectif	1991	1992	1993
NORD	83,81	87,46	89,91
France	88,68	88,44	89,85

Autrement dit, 89,91 % des absences sont effectivement remplacées ; 10,09 % ne le sont pas, le plus souvent des autorisations d'absence (enfant malade, ...etc.).

Deux voies sont à explorer :
- comment, dans le cadre des moyens existants, mieux réagir aux fortes poussées d'absentéisme des maîtres et ... des élèves ?
- comment mieux utiliser les Zil pour le remplacement des congés de maladie ? Leur utilisation pédagogique est importante ; de l'aide aux directeurs non déchargés au soutien pédagogique. Fréquente en début ou en fin d'année scolaire par exemple, cela mérite néanmoins étude quand on observe qu'elle se monte à 18 % de l'activité des Zil, soit 52 jours par an.

LE POINT SUR LES AUTRES MISSIONS

Un taux d'encadrement satisfaisant est sans nul doute une condition nécessaire. Mais l'amélioration des performances scolaires des élèves passe aussi par une politique qualitative :

- au profit tout d'abord de secteurs prioritaires (monde rural et zones d'éducation prioritaire),
- au bénéfice d'objectifs spécifiques (formation continue des maîtres, technologies nouvelles, langues vivantes, ...etc.).

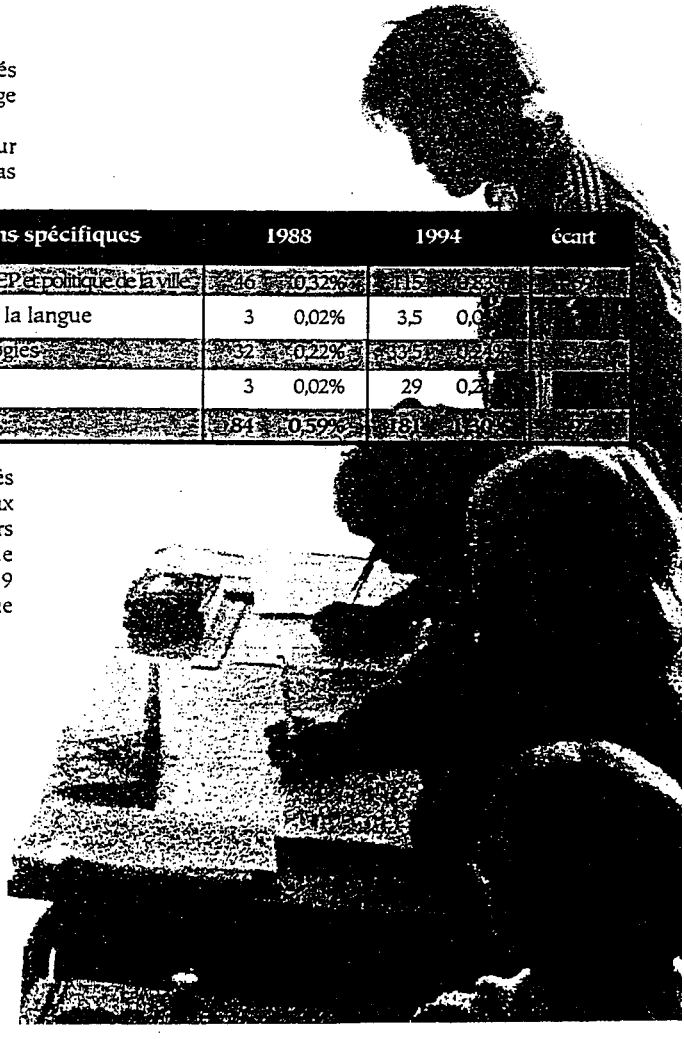
L'effort constant du département évalué entre 1988 et 1994 apparaît nettement dans ce tableau.
Les pourcentages sont à rapporter au nombre total de postes de l'année prise en compte.

MISSIONS	1988		1994		écart
Remplacement formation continue	210	1,48%	237	1,70%	+27
Remplacement stages longs	92	0,65%	59	0,42%	-33
Rempl. maladie maternité (TMC + Zil)	850	5,97%	864	6,20%	+14
Décharges de direction	252,5	1,77%	325,75	2,34%	+73
Décharges d'application	78	0,55%	83,75	0,60%	+6
Décharges syndicales	10,5	0,07%	14	0,10%	+4
Maître-formateurs	121	0,85%	134	0,96%	+13
Actions spécifiques *	84	0,59%	181	1,30%	+97
Réadaptation, œuvres, CEPE, CDES	97	0,68%	116,5	0,84%	+20
TOTAL	**1795**	**12,61%**	**2015**	**14,47%**	**+220**
Nombre de postes du département	14 230	100%	13 925	100%	

On remarque la progression générale des moyens accordés notamment aux décharges de directeurs (1/4 de décharge pour les directeurs à 6 classes) et à la formation continue.
La baisse du nombre de postes de remplacement pour stages longs est le résultat d'une désaffection (qui n'est pas propre au département) pour les stages de préparation au Capsais. C'est une question préoccupante.
L'analyse des actions spécifiques (tableau ci-contre) doit permettre de retrouver les grandes orientations de la politique départementale.

*Détail des actions spécifiques	1988		1994		écart
Animations, soutien ZEP et politique de la ville	46	0,32%	15		
BCD et maîtrise de la langue	3	0,02%	3,5	0,0	
Nouvelles technologies	32	0,22%	3,5		
Langues vivantes	3	0,02%	29	0,2	
TOTAL	84	0,59%	181		

L'effort considérable en faveur des quartiers difficiles relevant de la politique de la ville, classés ou non en zone d'éducation prioritaire, mérite d'être mieux connu ; l'efficacité et la notoriété des 33 Ifitec (instituteurs formateurs à l'informatique et aux technologies de communication), de même que le rôle déterminant des 29 instituteurs chargés de l'enseignement précoce d'une langue vivante, peuvent être appréciés quotidiennement. ■

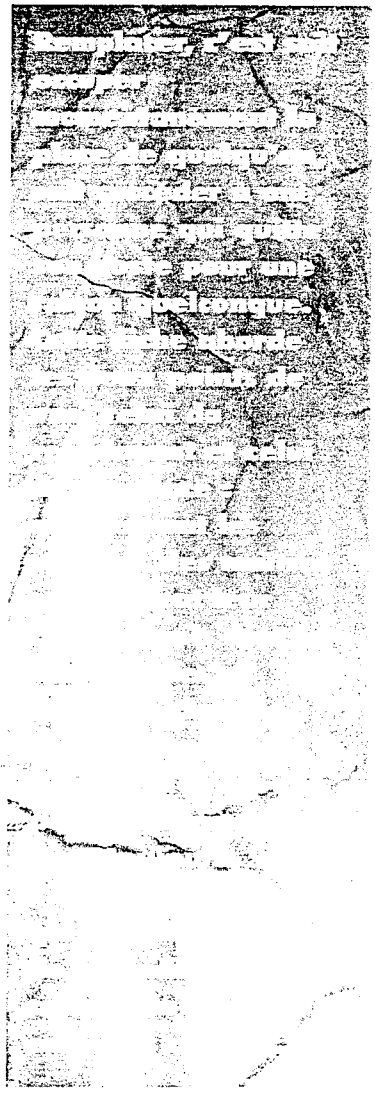


JE REMPLACE, JE SUIS REMPLACÉ

Que disent les textes ?

La note de service n° 82-141 du 25 mars 1982 (BO n° 13 du 1er janvier 1982) précise les points « qui pourraient faire l'objet d'améliorations ».
Sur le plan pédagogique, il est recommandé comme étant indispensable que le titulaire mobile « puisse compter, de la part du directeur ou, lorsque c'est possible, de l'instituteur qu'il va remplacer, sur un minimum d'informations concernant l'école et la classe où il va exercer, et relatives par exemple aux heures d'entrée et de sortie de l'école, au fait qu'il y a ou non une cantine et des études surveillées, aux dates de réunions du conseil des maîtres et du conseil d'école, à l'emploi du temps de la classe, au niveau pédagogique de cette classe, aux manuels scolaires utilisés, ...etc. ».

Sur le plan de la formation, « la règle des cinq ans d'exercice pour l'accès aux stages de formation continue peut ne pas être appliquée aux instituteurs titulaires remplaçants. (...) Bien entendu, leur participation à des stages de formation est subordonnée aux nécessités du service ».
Mais que deviennent ces enseignants quand ils n'ont pas de remplacements à assurer et qu'ils ne participent pas à des stages de formation continue ? Le législateur apporte la réponse dans le même texte : « Dans le cas où ces instituteurs n'auraient pas à assurer ces remplacements pour une période déterminée, ils seront chargés de l'aide pédagogique à l'équipe éducative dans les écoles du groupe d'intervention. »



Qu'en pensent les intéressés ?

Quelques instituteurs ont répondu à nos questions en toute franchise.

■ Etes-vous inquiets avant un remplacement ?

Remplaçants

« Il y a toujours la crainte de rencontrer une situation qu'on ne saura pas gérer. Niveau, méthodes de travail, relations avec les élèves, avec le collègue sont autant de paramètres avec lesquels il faut compter. »
« La crainte de problèmes de discipline, le manque d'informations, également le manque de matériel et l'isolement prouvent la nécessité d'un bon tuilage (période commune). »

Remplacés

« On appréhende toujours de laisser sa classe à quelqu'un. C'est notre classe. Quand on n'est pas là, on pense que plus rien ne va. »
« Je n'appréhende pas du tout de laisser ma classe. J'ai été moi-même remplaçante. »

■ Comment concevez-vous le remplacement ?

Remplaçants

« Chaque classe étant particulière, le titulaire mobile se doit de respecter les règles de vie de celle-ci. Il poursuit le

travail entrepris par le maître et fait le compte rendu du travail réalisé pendant la semaine. Il doit assurer une certaine continuité. Le titulaire mobile *doit avoir le souci de ne pas agir en* opposition avec le maître remplacé. »
« Le titulaire mobile est une sorte d'instituteur ambulant qui doit posséder des facultés d'adaptation rapide à la grande diversité des enfants, des équipes pédagogiques, des milieux. Il doit être doté d'une personnalité inspirant le respect. Le plus souvent, il est animateur d'occupations pédagogiques. »

Remplacés

« Le titulaire mobile est un maître au même titre que nous. C'est finalement pour cela que que je lui laisse ma classe. Je lui fais confiance. »
« C'est quelqu'un qui doit savoir se débrouiller dans une classe. Quand il arrive, vous lui parlez d'égal à égal. Vous n'avez pas l'impression qu'il n'a pas de classe. »

■ Comment le nouvel arrivant est-il accueilli ?

Remplaçants

« Généralement, je suis présentée comme une institutrice à part entière qui a la charge d'assurer le suivi d'une classe pendant un laps de temps court et ceci en liaison avec le maître de la classe. »
« Quelquefois, on me présente comme "le remplaçant" de M. ou Mme X, avec des connotations péjoratives. Parfois comme "M. Y", qui remplace M. ou Mme Z, ce qui est plus respectueux. »

Remplacés

« Je parle aux enfants de leur futur maître avant son arrivée, pas trop tôt, juste deux ou trois jours avant. J'en parle aussi aux parents à la sortie quand ils viennent chercher leurs enfants. »
« Quelques jours à l'avance, je préviens les enfants que je pars en stage. Je leur dis que quelqu'un va me remplacer, que ce sera leur maître pendant mon absence et que c'est toujours à lui qu'ils devront s'adresser même si je suis dans l'école. Les parents sont mis au courant par leurs enfants. »

■ Avez-vous un mauvais souvenir ?

Remplaçants

« Oui, après un tuilage réalisé dans de mauvaises conditions. A 11 h 30, je n'avais toujours pas les informations me permettant d'organiser la journée du lundi. Indifférence totale du collègue, *sinon pour me reprocher* de ne pas avoir rempli un cahier de cantine dont j'ignorais l'existence. »
« Oui, un remplacement en maternelle sans tuilage ni information sur la classe. Alors que faire ? »

Remplacés

J'ai gardé un mauvais souvenir qui remonte à deux ou trois ans. Ce que je proposais comme activités n'avait pas l'heur de plaire à la dame qui devait me remplacer, c'était pourtant dans la continuité du travail de la classe. Il y a eu des tensions, presque des critiques orales. Je suis partie en stage très contrariée. »

■ Un bon souvenir ?

Remplaçants

« Oui. Un remplacement en CM avec préparation complète de la semaine présentée sur un planning détaillé. Et surtout un accueil chaleureux. »

Remplacés

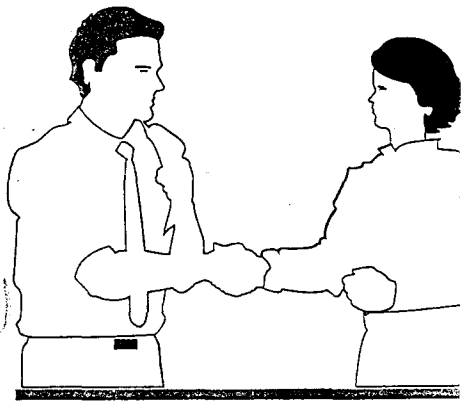
« Pour les stages, j'ai toujours été *remplacée par des titulaires. Ce sont* des gens qui ont l'habitude de s'adapter aux différents cours, aux différentes méthodes. La reprise en mains n'est pas difficile. Ma dernière remplaçante avait écrit tout ce qu'elle avait fait. »

ENQUÊTE

Les *affirmations ci-dessus ont-elles* force de loi ? Certes non. Pourtant, il est possible d'établir des liens avec les résultats d'une enquête dans la circonscription de Douai nord-AIS. Sur les 125 questionnaires qui comportaient 10 questions avec 3 réponses possibles par question et une place pour l'expression personnelle, 82 ont pu être exploités. Voici ce qu'il en ressort :

- le remplaçant est un collègue "comme les autres" pour **95,5 %** des remplacés, "peu expérimenté" pour **1,5 %**, "très expérimenté" pour **3 %**.
- **97 %** des remplaçants sont présentés aux enfants comme un "collègue", **3 %** comme un "surveillant". ou "le remplaçant"
- **1 %** des instituteurs emportent les clés des armoires au moment du remplacement, **91 %** laissent tout le matériel, **8 %** le laissent en partie.
- **83 %** des maîtres estiment qu'un remplacement peut être une source d'enrichissement culturel pour eux et **89 %** pour les élèves.
- **31 %** pensent que le remplaçant est regretté par les élèves.
- **69 %** n'envisagent pas de demander un poste de ZIL ou de TM (préférant la stabilité et la continuité), **31 %** l'envisagent pour "la variété", "une moindre responsabilité" et un "salaire plus élevé".

Les trois mots qui reviennent le plus souvent pour qualifier un remplacement réussi sont : *disponibilité, efficacité, continuité.*



Comment réussir un remplacement ?

Chaque fois que cela est possible, le contact — même rapide — entre le remplaçant et le remplacé est un facteur essentiel de réussite d'un remplacement. Il s'agit d'assurer la continuité du travail ; cela nécessite un bon dialogue entre les professionnels de l'éducation de statut identique que sont le remplacé et le remplaçant.
Ce contact doit permettre d'échanger un certain nombre d'informations administratives et pédagogiques signalées dans la note de service du 25 mars 1982, mais surtout d'assurer une connaissance suffisante de la classe. En effet, la première rencontre du titulaire mobile avec les enfants est souvent décisive, elle permet :

- d'installer l'autorité du titulaire mobile, c'est une reconnaissance de sa compétence, de sa fonction de maître à part entière,

- de connaître les rituels de la classe, ses modes de fonctionnement (entrées et sorties, rangement des cartables, services des élèves, ...),

- de s'informer sur les difficultés possibles, problèmes familiaux, problèmes de santé, difficultés d'apprentissage, problèmes de comportement, ...

L'essentiel est de perturber le moins possible le rythme habituel de la classe, de ne pas être en contradiction avec les règles mises en place par le titulaire habituel.

Qui remplace qui ?

Les **TMS** (titulaires mobiles stages) assurent le remplacement des maîtres qui suivent un stage de formation continue.

Les **TMC** (titulaires mobiles congés) interviennent dans le cadre des congés longs (congés de maladie de plus de quinze jours, congés de longue maladie, congés de longue durée, congés de maternité ou d'adoption).

Les **ZIL** (zone d'intervention localisée) interviennent dans le cadre de congés courts (autorisations d'absence et congés de maladie de moins de quinze jours).

Depuis septembre 94, dans le strict respect des textes, chaque titulaire mobile (congés et stages) est affecté dans une école choisie en fonction de sa situation géographique par rapport aux besoins constatés en remplacement. La gestion reste centralisée et effectuée par les inspecteurs responsables de brigade. Le département du Nord compte sept brigades correspondant aux secteurs de formation d'Avesnes, Cambrai, Douai, Dunkerque, Lille, Roubaix, Valenciennes.

Textes de référence

Circulaire 73-355 du 22 août 73 (BO n° 31 du 30 août 73) : utilisation des postes de titulaires remplaçants.

Circulaire 76-182 bis du 13 mai 76 (BO n° 22 du 3 juin 76) : emploi des instituteurs chargés du remplacement des maîtres indisponibles (implantation, missions).

Circulaire 77-054 du 9 février 77 (BO n° 6 du 17 février 77) : indemnisation des titulaires remplaçants.

Circulaire 78-237 du 24 septembre 78 (BO n° 31 du 7 septembre 78) : application de la circulaire du 13 mai 76 (rappel du dispositif, avantages en matière de mutations et d'avancement).

Note de service 82-141 du 25 mars 82 (BO n° 13 du 1er janvier 82) : situation, information, formation, attributions des titulaires remplaçants.

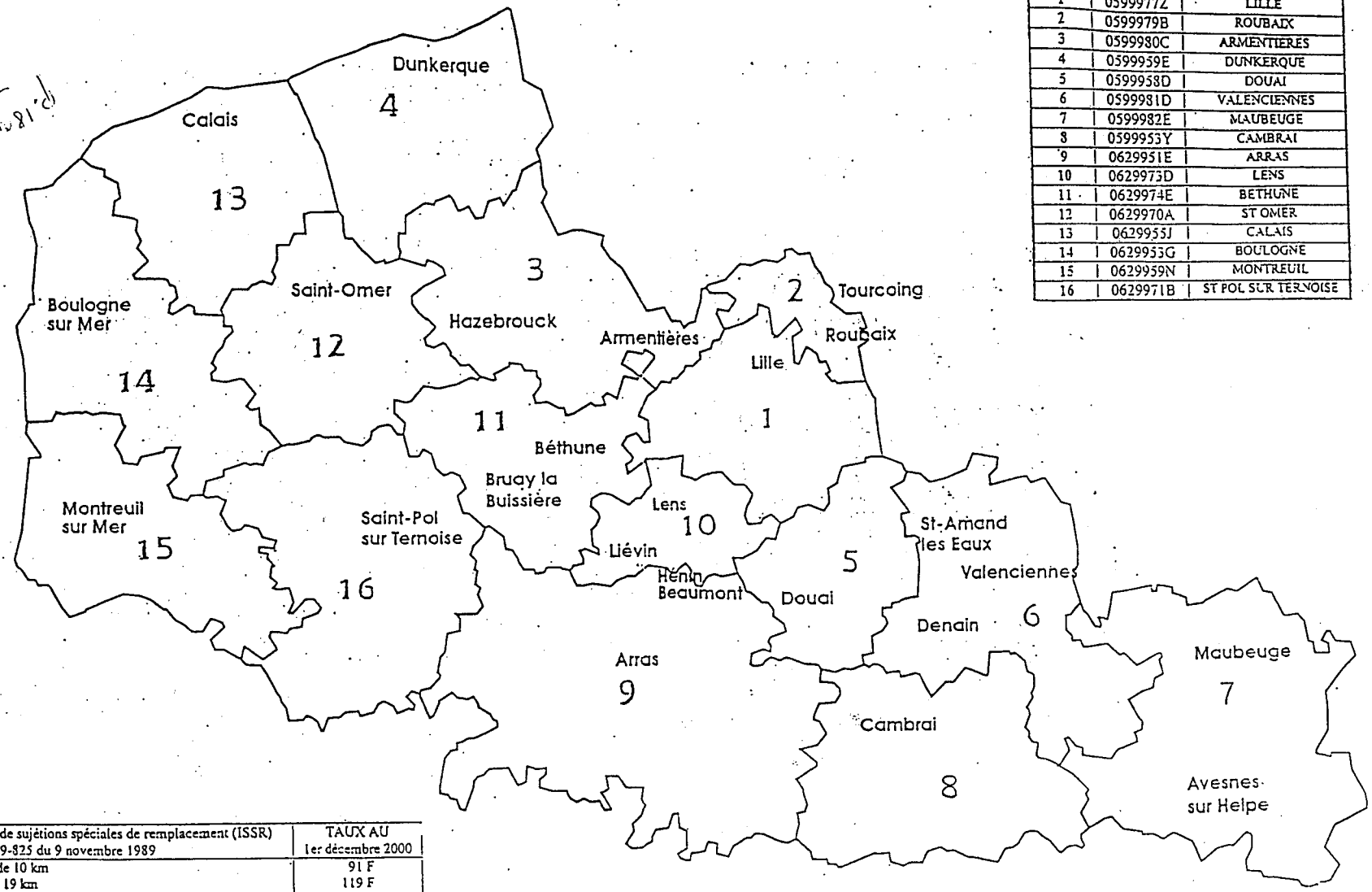
Lettre-circulaire 89-4565 du 11 décembre 89 (BO n° 15 du 12 avril 90) : ISSR (indemnités de sujétions spéciales de remplacement).

Décret 89-825 du 9 novembre 89 (BO n° 7 du 15 février 90) abrogeant le décret 77-87 du 26 janvier 77 : attribution d'une ISSR aux personnels assurant des remplacements dans le premier et le second degré.

Bulletin départemental n° 7 de mai 94 : montant des indemnités au 1er février 93.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ENSEIGNEMENT EDUCATION DOCUMENTATION		
ZR	CODE ZR	VILLE CENTRE
1	0599977Z	LILLE
2	0599979B	ROUBAIX
3	0599980C	ARMENTIERES
4	0599959E	DUNKERQUE
5	0599958D	DOUAI
6	0599981D	VALENCIENNES
7	0599982E	MAUBEUGE
8	0599953Y	CAMBRAI
9	0629951E	ARRAS
10	0629973D	LENS
11	0629974E	BETHUNE
12	0629970A	ST OMER
13	0629955J	CALAIS
14	0629953G	BOULOGNE
15	0629959N	MONTREUIL
16	0629971B	ST POL SUR TERNOISE



Indemnité de sujétions spéciales de remplacement (ISSR) Décret n°89-825 du 9 novembre 1989	TAUX AU 1er décembre 2000
→ moins de 10 km	91 F
→ de 10 à 19 km	119 F
→ de 20 à 29 km	147 F
→ de 30 à 39 km	173 F
→ de 40 à 49 km	206 F
→ de 50 à 59 km	239 F
→ de 60 à 80 km	274 F
→ par tranche supplémentaire de 20 km	40 F

LES ZONES DE REMPLACEMENTS

Les enseignants affectés en zone de remplacement effectueront des remplacements sur postes vacant l'année ou des suppléances couvrant des absences de courte, moyenne ou longue durée. Un remplaçant peut être amené à remplacer dans les zones limitrophes

Source : SNES. Lille. S3

REVENDICATIONS ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE ET ÉCOLES MATERNELLES

fondateur : Jean FARVACQUE

ISSN : 1241-4859

(Fenêtres sur•Cours 59)

SNUipp FSU

supplément au numéro 38
février 1999

Edito.

«Toutes les analyses convergent pour craindre une dotation en postes encore pire qu'à la précédente rentrée»

grève !
manifestation unitaire
jeudi 25 février
lors du CTPD et du CTPA

Sommaire

p. 1 : *Editorial, sommaire*
p. 2 : *Sécurité-responsabilité*
p. 3 : *Carte scolaire, titulaires-remplaçants*
p. 4 : *MNE et JPA*

(Fenêtres sur•Cours 59)
28 rue des Archives - 59800 LILLE
tél. : 03.20.51.29.80 / fax. : 03.20.51.32.01
dispensé du timbrage
routage 206 - Port payé
Lille Lezennes CTC
bimestriel du Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des Écoles et Pegc (section du Nord)
Directeur de la Publication : Marc PREVOST
ISSN : 1241-4859 - CPPAP : 3759 D 73 S
Imprimé par nos soins
Prix 5F - 0,75 Euros
Tirage : 3500 - Dépôt légal à parution

FEVRIER SERA LE MOIS DE L'ACTION et de l'unité retrouvée entre enseignants, parents et étudiants. L'emploi est au cœur de l'appel (*) à la grève et manifestation du 25 février

Dans le second degré, c'est plus de 150 emplois qui vont être supprimés à la prochaine rentrée dans l'académie.

Dans le premier degré, on peut craindre près de 300 suppressions de postes rien que pour le Nord.

Le 25 février, juste après les vacances, se tiendront le Comité technique paritaire académique et le Comité technique paritaire départemental.

Ce jour-là, les élus du personnel entendront les propositions de l'Inspecteur d'académie et du Recteur en matière de carte scolaire

Toutes les analyses convergent pour craindre une dotation en postes encore pire qu'à la précédente rentrée.

Toutes les analyses convergent pour craindre que le dispositif de remplacement soit la cible privilégiée des fermetures et redéploiements. Sans compter les écoles qui auront bien du mal à voir leurs décharges de direction étendues.

Alors que la nation demande un effort sans précédent aux enseignants pour réussir enfin la démocratisation de l'école, il nous faudrait faire plus et mieux avec moins d'enseignants ?

Alors que le ministère dit vouloir répondre à cette demande par la relance des ZEP et la charte du XXIème siècle, il nous faudrait faire plus et mieux avec moins d'enseignants ?

C'est bien la question des moyens qui sera décisive pour que les enseignants s'engagent dans la transformation de l'école.

Marc Prévost
Secrétaire départemental

(*) au moment où nous mettons sous presse, les organisations appelantes sont : la FSU, le SGEN-CFDT, la FERC-CGT. Ont été contactées, les organisations suivantes : la FCPE et la PEEP (parents d'élèves), l'UNEF et l'UNEF-ID (étudiants), la FEN, la FAEN, FO, la CNT, SUD, la CSEN, le SNE (enseignants).

Revue de presse



Allègre et Jospin

lu dans Paris Match du 28.01.99

"LA QUESTION DU MAINTIEN d'Allègre à l'Education «est posée» reconnaît-on au groupe socialiste de l'Assemblée. «Jospin sait qu'il va devoir la résoudre lors du prochain remaniement. Avant ou après les élections européennes, telle est la question»."

On dirait le Sud

Le secteur "Avesnois" du SNUipp communique :

Mardi 23 février, A.G des personnels sur la carte scolaire.

RdV à 18H, école de Villers-Pol.

Jeudi 25 février, A.G des grévistes avant la manif'.

RdV à 10H, théatre de Fourmies (salle de bal).

Mouvement des PEGC

Le Recteur Fortier sait innover en matière de remise en cause des acquis pour les personnels !

Le mouvement déconcentré (merci Allègre, merci à ceux qui l'ont soutenu) va avoir des effets désastreux pour les PEGC de l'académie de Lille.

Jusque là, les PEGC qui demandaient leur intégration dans le corps des certifiés voyaient leur poste transformé et restaient automatiquement sur ce poste s'ils le désiraient.

Pour la prochaine rentrée, les PEGC candidats à l'intégration seront considérés victimes d'une mesure de carte scolaire.

Même avec un barème bonifié de 1500 points (code de "chassé") ils n'auront pas la certitude de rester sur leur poste transformé. Cela entraînera une baisse du nombre de demandes d'intégration et mécaniquement, un blocage de la hors classe et de la classe exceptionnelle.

Avec de telles pratiques, un bel avenir s'offre à notre Recteur !

l'Action pour des moyens

une **grève** et une *manif'* le **25 février**

L'appel unitaire à la grève pour le 25 février semble bien être le signal d'un mouvement de fond dans les écoles.

L'intersyndicale qui s'est réunie le 25 janvier à Lille a décidé d'appeler à la grève et à une manifestation le 25 février, jour des comités techniques paritaires.

L'emploi est au cœur de nos préoccupations.

L'école aussi.

Avec sa politique du "zéro création d'emplois publics", le gouvernement nous met dans une situation impossible au regard des enjeux.

Les enseignants désirent que l'école remplisse encore mieux ses missions.

Les enseignants ne veulent pas fuir leurs propres responsabilités.

Les enseignants sont prêts à construire ensemble une école du XXIè siècle qui réponde enfin aux questions essentielles que lui posent les familles aujourd'hui.

Parmi celles-ci, la question de la réussite des plus fragiles de nos élèves est centrale.

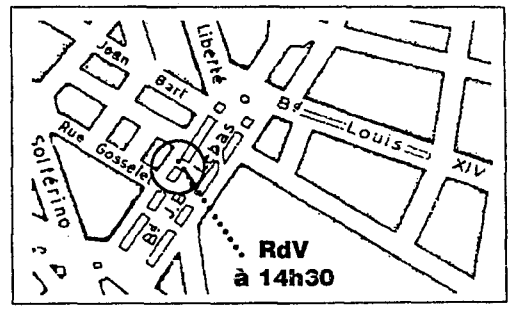
Mais si la massification de l'école primaire date de Jules Ferry, personne ne peut feindre de croire que la démocratisation (voulue par les enseignants, par le SNUipp et, dit-il, par Allégre) se fera avec les moyens du XIXè siècle.

Pour cette école de la réussite, des aides-éducateurs, ce n'est pas suffisant : oui, il nous faut plus de maîtres que de classes dans les écoles

Au "zéro création", nous devons répondre "zéro suppression dans le Nord".

C'est cette exigence que le SNUipp portera dans la grève et la manifestation du 25.

Michel DESCHODT



le 25 février, manifestation à Lille
de l'Inspection académique au Rectorat
Rendez-vous à 14H30 bvd. J-B LEBAS

Remplacement *(continuer)*

Le 21 janvier, Claude Allègre a annoncé au SNUipp qu'il a décidé de retirer son projet de décret sur l'ISSR.

Ainsi, les modalités en vigueur pour l'indemnisation des titulaires-remplaçants (ISSR) sont maintenues.

C'est un premier résultat des luttes engagées ces derniers mois partout en France.

De plus, l'ancien décret prévoyait de façon explicite la distinction entre les ZIL et les brigades départementales.

Comme ce décret est toujours en vigueur, l'administration (Recteur et Inspecteur d'académie) n'a plus aucun fondement réglementaire à la fusion des corps de titulaires-remplaçants dans le Nord.

La pétition pour la défense du dispositif de remplacement a déjà recueilli 1746 signatures (au 28.01).

Continuons à la faire signer, afin que le 25 février, lors de la manifestation le jour du comité technique paritaire, l'Inspecteur d'académie renonce définitivement à ce projet néfaste pour les écoles, les enseignants, la formation continue.

Pair Noël en décembre...

Les titulaires-remplaçants défendent leur statut

La colère des instit'

Ils étaient une bonne centaine, hier après-midi, à manifester devant l'Inspection académique du Nord, à Lille.

Les instituteurs et professeurs des écoles réclament un recrutement accru de titulaires afin de combler les postes encore vacants.

"**Actuellement, il existe des dizaines de postes d'enseignant sans titulaire dans les écoles maternelles et primaires du Nord**", avance Marc Prévost, secrétaire départemental du Syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs des écoles. "**Leurs fonctions sont occupées par des remplaçants, des gens dont ce n'est pas le rôle**".

Conséquence, d'après le syndicaliste : les remplaçants sont de moins en moins disponibles pour leurs missions traditionnelles. C'est-à-dire des intérims de courte durée, en cas d'arrêt maladie du titulaire, ou quand ce dernier suit une formation.

Autre motif de mécontentement : le rapport Pair, qui prévoit de mettre en place des chefs d'établissement dans les écoles, sur le modèle des collèges et lycées. "**Nous souhaitons garder l'organisation actuelle, avec un directeur qui gère l'établissement en concertation permanente avec les autres enseignants. Nos élèves ont besoin d'une direction à taille humaine. Nous refusons de voir l'école devenir un petit collège**".

NORD ECLAIR
17 décembre 1998

Devant la difficulté de pourvoir aux remplacements dans les écoles

Les instits en appellent au « Pair Noël »

LES syndicats d'enseignants savent se mettre au goût du jour. A quelques jours des vacances de fin d'année, deux d'entre eux, le SNUIPP (syndicat des enseignants des écoles de la FSIU) et le SNUDI (Force ouvrière) sont venus déposer, hier, une montagne de cadeaux au pied de l'Inspection d'académie du Nord, à Lille.

Les rapports sociaux au sein du système éducatif seraient-ils à ce point au beau fixe ? On n'ira pas jusqu'à le laisser croire !

D'autant que les bombages effectués à la neige artificielle, d'une belle écriture de maîtresse d'école, ne laissent planer aucun doute : les enseignants aussi sont en attente de cadeau, sous formes de postes qu'ils réclament à cors et à cris.

Ils en sont même à invoquer le « Pair Noël », en allusion au recteur Pair, qui dirigea cette académie, et qui, depuis a rédigé un rapport sur l'administration. « *Si on laissait faire*, affirme Marc Prévost (SNUIPP), *on aboutirait à un système où il y aurait des chefs d'établissement pour 40 ou 50 classes. On a refusé le système des maîtres directeurs, on ne veut pas que les écoles deviennent des petits collèges. Actuellement un nouveau système de gestion se met en place avec des responsables de bassins plus éloignés que les actuels inspecteurs de l'Education nationale, et des remplaçants qui seront affectés dans ces bassins. Or des remplaçants, il en manque : des dizaines de postes n'ont pas été remplacés dans l'académie, malgré le fait que 65 jeunes non reçus au concours ont été affectés directement sur des postes. Les listes complémentaires, ce n'est pas une solution.* »

Les syndicats prévoient d'autres actions au moment de la carte scolaire, lorsque sera connu le nombre des retraits d'emplois.

Les jolis emballages déposés par près de 200 enseignants au pied de l'Inspection d'académie étaient apparemment bien vides. Reste à savoir si Claude Allègre a les moyens de les garnir et de jouer au père Noël...

J.-P. B.

VOIX DU NORD
17 décembre 1998





Devant l'Inspection d'académie, un père Noël plus vrai que nature... *Ph. Patrick JAMES*

... Père Fouettard en février ?

UNITE SYNDICALE

Nous savons que, sur le rapport Pair, notre analyse diffère de celle du SEfen et du SGEN.

Ceux-ci approuvent globalement la philosophie du rapport Pair et ses propositions.

Au SNUipp, nous voyons dans ce rapport une pièce essentielle d'une politique visant à gérer l'école *à l'anglaise,* selon des critères de rentabilité économique.

Mais malgré nos divergences d'analyse, nous pensons que, **pour maintenir et développer les moyens en postes** (en particulier de remplaçants, ou pour les ZEP), **nous pouvons nous retrouver TOUS ENSEMBLE dans l'action.**

Carte scolaire (3 exigences)

Le «Pair Noël» nous a apporté de mauvaises nouvelles en décembre (sur les titulaires remplaçants).

Le «Père Fouettard» risque de nous voler encore des postes en février. Sauf si nous lui faisons peur !

A l'issue de la CAPD du 27 novembre, le SNUipp a annoncé sa volonté de lutter contre le démantèlement du dispositif de remplacement. Le SEfen et le SGEN ont annoncé qu'ils allaient consulter la profession et leurs adhérents.

Notre pétition a déjà recueilli plus de 1500 signatures. Et ce n'est pas fini.

Nous pouvons maintenant confronter le résultat de ces consultations et de notre pétition, pour voir ensemble si une action unitaire est possible en février.

Pour le SNUipp, il y a au moins trois objectifs prioritaires :

- **exiger de l'nspecteur d'Académie** qu'il *renonce à ses projets sur la* question des titulaires-remplaçants.
- **exiger du Recteur** qu'il fasse la transparence sur la carte des ZEP-REP.
- **exiger du Ministre** qu'il nous donne les moyens en postes d'enseignants pour une politique éducative ambitieuse.

Une manifestation (avec grève si nécessaire) lors du CTP "carte scolaire" est à l'ordre du jour !

ZIL, brigades *(stage et congé),* directeurs (et) adjoints : lutter !

Pétition :
au 9 janvier
déjà 1552
signatures
objectif : 2000

CONTRE le démantèlement des moyens de remplacement, POUR des créations de postes

«Depuis plus d'un an, le ministre de l'Education nationale prend pour cible le dispositif de remplacement des maîtres. Après ses déclarations sur notre prétendu absentéisme, il remet en cause notre droit à formation continue sur le temps de travail et demande aux "équipes pédagogiques" d'effectuer les petits remplacements.»

«Maîtres sur postes fixes ou mobiles, c'est tous ensemble que nous refusons la disparition de la spécificité des postes de ZIL, de brigades congés ou formation et que nous exigeons une augmentation des moyens de remplacement.»

reproduire, diffuser et retourner à : SNUipp Nord 28 rue des Archives - 59800 LILLE

NOM	Fonctions (adjoint, TR, directeur...)	en poste à (école, brigade...)	signature

FEVR 99

UNIVERSITÉ DES SC ET TECHN BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE LILLE